

\$

Vera Maria Vidal Peroni
Alexandre José Rossi
Paula Valim de Lima

Organizadores

**DIÁLOGOS SOBRE A RELAÇÃO
ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO
NO BRASIL E AMÉRICA LATINA**

VENDA PROIBIDA

LF
EDITORIAL

DIÁLOGOS SOBRE A RELAÇÃO ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO NO BRASIL E AMÉRICA LATINA



Vera Maria Vidal Peroni
Alexandre José Rossi
Paula Valim de Lima

Organizadores

DIÁLOGOS SOBRE A RELAÇÃO ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO NO BRASIL E AMÉRICA LATINA



2021

Copyright © 2021 Editora Livraria da Física
1ª Edição

Direção editorial: José Roberto Marinho

Revisão: Fernando Paulo Neto

Capa: Fabrício Ribeiro

Projeto gráfico e diagramação: Fabrício Ribeiro

Edição revisada segundo o Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Diálogos sobre a relação entre o público e o privado no Brasil e América Latina / organização
Vera Maria Vidal Peroni, Alexandre José Rossi, Paula Valim de Lima. – 1. ed. – São Paulo:
Livraria da Física, 2021.

ISBN 978-65-5563-120-3

1. América Latina 2. Economia 3. Ciências políticas 4. Ciências sociais 5. Democratização -
Brasil I. Peroni, Vera Maria Vidal. II. Rossi, Alexandre José. III. Lima, Paula Valim de.

21-73184

CDD-300

Índices para catálogo sistemático:
1. Ciências sociais 300

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra poderá ser reproduzida
sejam quais forem os meios empregados sem a permissão da Editora.
Aos infratores aplicam-se as sanções previstas nos artigos 102, 104, 106 e 107
da Lei Nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998



Editora Livraria da Física
www.livrariadafisica.com.br

SUMÁRIO

PREFÁCIO	9
----------------	---

Susana E. Vior

APRESENTAÇÃO	15
--------------------	----

Vera Maria Vidal Peroni

Alexandre José Rossi

Paula Valim de Lima

RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADA: O PAPEL DA EDUCAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO SOCIETÁRIO DEMOCRÁTICO.....	19
--	----

Vera Maria Vidal Peroni

DA TRANSIÇÃO DEMOCRÁTICA INCOMPLETA AO AVANÇO DO NEOCONSERVADORISMO: CONSEQUÊNCIAS PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO	37
--	----

Daniela Oliveira Pires

PROPOSTAS EDUCACIONAIS DO GOVERNO BOLSONARO: DESDEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E PRIVATIZAÇÃO DO PÚBLICO.....	53
---	----

Paula Valim de Lima

A ORGANIZAÇÃO E AÇÃO DA CLASSE EMPRESARIAL BRASILEIRA NO CONTEXTO EDUCACIONAL ATUAL	71
--	----

Liane Maria Bernardi

Lucia Hugo Uczak

Alexandre José Rossi

OS <i>THINK TANKS</i> PRÓ-MERCADO E A EDUCAÇÃO NO BRASIL	89
--	----

Valdelaine da Rosa Mendes

BNCC E EMPREENDEDORISMO: O CONTEÚDO DA POLÍTICA EDUCACIONAL EM DISPUTA..... 107

Maria Raquel Caetano

REFORMAS NA EDUCAÇÃO E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO NO BRASIL: A REDUÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL À PREPARAÇÃO PARA O EMPREENDER..... 125

Maurício Ivan dos Santos

Romir de Oliveira Rodrigues

A POLÍTICA EDUCACIONAL PARA A INFÂNCIA E A PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA EM MUNICÍPIOS BRASILEIROS..... 145

Maria Otília Kroeff Susin

Monique Robain Montano

A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITALISMO: O INSTITUTO AIRTON SENNA E A SUA PROPOSTA HETERÔNOMA DE EDUCAÇÃO 161

Luciani Paz Comerlato

O PROGRAMA FORMAR E SUA INFLUÊNCIA NO DESLOCAMENTO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA PARA A GERENCIAL NO SISTEMA EDUCACIONAL DE ALAGOAS ... 179

Cristina Maria Bezerra de Oliveira

O DINHEIRO COMPRA QUASE TUDO: IMPLICAÇÕES PARA A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA A PARTIR DA INTERVENÇÃO DO INSTITUTO UNIBANCO..... 197

Scheiler Fagundes Carvalho

PARCERIAS ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO NO REGIME DE COLABORAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE OS ARRANJOS DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (ADES)..... 211

Elma Júlia Gonçalves de Carvalho

O SISTEMA DE ENSINO APRENDE BRASIL E O PROCESSO DE
PRIVATIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA 229

Juliana Selau Lumertz

PRIVATIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO GOVERNO DO
ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL..... 239

Lucia Camini

Adriano Pires de Almeida

MAPEANDO A ATUAÇÃO EMPRESARIAL NA EDUCAÇÃO
PÚBLICA EM PAÍSES DA AMÉRICA LATINA: PRIMEIRAS
APROXIMAÇÕES 255

Andrea Caldas

UM RETRATO DA EDUCAÇÃO NO ESTADO PLURINACIONAL
DE BOLÍVIA 271

Jaqueline Marcela Villafuerte Bittencourt

RELACIÓN PÚBLICO-PRIVADO A PARTIR DE LA APROBACIÓN
DE UN NUEVO MARCO LEGAL EN LA EDUCACIÓN EN
URUGUAY (2020) 289

Pablo Eduardo Martinis López

LA EDUCACIÓN VENEZOLANA EN TIEMPOS DE GUERRA ...309

Samuel H. Carvajal Ruiz

CHILE Y LA MERCANTILIZACIÓN EDUCATIVA EN EL LARGO
PLAZO: DE LA SEGREGACIÓN A LA PARÁLISIS 325

Victor Orellana Calderón

LO PÚBLICO Y LO PRIVADO EN LA EDUCACIÓN ARGENTINA
DURANTE EL GOBIERNO DE LA ALIANZA CAMBIEMOS
(2015-2019) 351

Laura Roberta Rodríguez

SOBRE OS AUTORES E AUTORAS 367

PREFACIO

Susana Vior

Los textos que siguen tienen como base las presentaciones realizadas y los intensos diálogos entre investigadores participantes de la investigación “Implicações da relação público-privado para a democratização da educação na América Latina: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Uruguai e Venezuela”, coordinada por el Grupo de Pesquisa Relações entre o Público e o Privado na Educação (GPRPPE), de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Los trabajos refieren a políticas, medidas y situaciones educacionales en Brasil, Argentina, Bolivia, Chile, Uruguay y Venezuela, centran su mirada en la relación entre lo público y lo privado. Constituyen un aporte para la construcción de un panorama latinoamericano en el que, si bien es posible identificar problemas y orígenes comunes, resaltan diferencias relacionadas con las historias nacionales y los procesos políticos vividos en las últimas décadas, las estructuras productivas y su reflejo en la estructura social, el tipo y grado de desarrollo de las organizaciones sociales, sindicales, culturales, religiosas de cada uno de los países.

La investigación, siempre con foco en los procesos de articulación entre los cambios macrosociales y económicos y las políticas educacionales que facilitan o impiden la democratización de nuestras sociedades, constituye un espacio para socializar los resultados de las diferentes investigaciones pero, sobre todo, para debatir acerca del instrumental teórico con el cual encarar el estudio de nuestras diversas realidades, en las que se desarrollan fuertes movimientos de avances y retrocesos en la conquista y ampliación de derechos.

Integrantes de la investigación de los diferentes países que la componen se reúnen cada año en un encuentro / seminario abierto de investigación para presentar las investigaciones realizadas y debatir sobre las relaciones entre lo público y lo privado en el contexto latinoamericano. Parece importante tener presente que las sesiones de noviembre de 2019 se dieron en un clima regional

marcado por el reciente golpe de Estado en Bolivia contra el gobierno del presidente Evo Morales; las intensas movilizaciones de la sociedad chilena exigiendo la derogación de la Constitución impuesta por la dictadura de Augusto Pinochet y todavía vigente después de veinte años de gobiernos de centro y centro izquierda; la derrota – en Argentina – del gobierno de centro derecha encabezado por Mauricio Macri y la inminente asunción de la fórmula Alberto Fernández/Cristina Fernández de Kirchner, con un programa que retoma la orientación postneoliberal que definió la etapa del gobierno entre 2003 y 2015; el triunfo, en Uruguay – en la elección llevada a cabo un día antes del inicio del seminario – de una coalición de partidos de centro derecha que incluye sectores vinculados con la dictadura que rigió a partir de 1973. Finalmente, cabe agregar la constante agresión externa que sufre Venezuela, bloqueo y confiscación de activos financieros, medidas que constituyen operaciones de guerra – con graves efectos sobre el Estado y la sociedad – y que limitan las posibilidades de desarrollar políticas de inversión, sólo en parte compensadas por un fuerte tejido social de organizaciones de base. Específicamente en el caso brasileño, el gobierno de Jair Bolsonaro sobresale por la complejidad del contexto político y económico, de la crisis democrática y los retrocesos sociales, destacando la relación entre la trayectoria neoliberal y el avance del neoconservadurismo.

Los textos aquí presentados buscan identificar estas relaciones, analizando el avance del capitalismo en los sistemas educativos y sus implicaciones para la democratización de la educación. Mapeando los sujetos que trabajan en la educación básica brasileña en diferentes etapas y modalidades, los artículos identifican el papel del sector privado en la disputa por los contenidos educativos con miras a materializar un proyecto social. Los conflictos y contradicciones vigentes en América Latina y su relación con las múltiples formas de privatización dieron así marco para el análisis de las situaciones nacionales específicas.

El primer grupo de artículos destaca el marco teórico que sustenta las investigaciones que se están desarrollando, especialmente en lo que respecta a la comprensión de la relación entre lo público y lo privado y el contexto político-económico brasileño, considerando la trayectoria histórica reciente desde el fin de la dictadura militar al gobierno de Bolsonaro y las redefiniciones del papel del Estado, destacando la influencia de los sectores empresariales neoliberales, aliados al neoconservadurismo surgido en el último período. Los

artículos siguientes abordan las especificidades de la modalidad de Educación Profesional y la etapa de Educación Infantil y las controversias en torno a las políticas públicas y los marcos legales que las definen, así como su relación con el sector empresarial y con organismos internacionales. El tercer grupo trata diferentes temas que materializan la privatización de lo público en la educación básica, actuando a través de la dirección o ejecución de las propuestas. Finalmente, se presentan los artículos que analizan la situación en otros países involucrados en la investigación.

El texto sobre Uruguay, presenta algunas consecuencias de la asunción del gobierno por parte de una alianza política conservadora con participación de representantes de sectores militares de ultraderecha. En abril de 2020, el nuevo gobierno propuso al Poder Legislativo una Ley de Urgente Consideración (LUC), que fue promulgada en el mes de julio a pesar de los fuertes cuestionamientos expresados por amplios sectores sociales. La norma abarca un conjunto de cuestiones que pretenden regular los más variados aspectos de la vida social y del Estado. Por ejemplo, sanciona penalmente la amenaza o insulto a policías, autoriza la portación de armas a militares y policías retirados, declara la ilegitimidad de piquetes y manifestaciones que ocupen la vía pública, modifica el Código de Menores y Adolescentes, plantea la necesidad de revisar el régimen previsional vigente. Son, en síntesis, medidas que dan cuenta de una clara orientación neoconservadora en el nuevo gobierno.

En el caso de la educación, la LUC constituye una ruptura con la historia de un sistema mayoritariamente público y laico. Introduce cambios a nivel del gobierno del sistema educativo, excluye a los representantes de los docentes y deja abierta la posibilidad de procesos de privatización exógena y endógena. Ubica al país en consonancia con legislación educacional aprobada en la región en las dos últimas décadas, expresión y fuente de la fragmentación del espacio público presente en diferentes países influidos – con diferencias en su profundidad y modalidades, por las recomendaciones de los organismos internacionales – en muchos casos, condicionados por el otorgamiento de préstamos y ayudas.

El artículo sobre Argentina sintetiza un proceso que tiene elementos comunes con los vividos en otros países de la región: gobiernos definidos como progresistas que desarrollaron un discurso renovado, crítico respecto del neoliberalismo y de su reforma educativa de los años '90 pero que mantuvieron

continuidades que permiten identificarlos como de socialdemocracia de Tercera Vía. Es un discurso antineoliberal que, en muchos aspectos, no va más allá de ser una retórica que los hechos niegan, naturalizando diversas formas de privatización, devaluando la educación pública como bien universal y el papel del Estado como garante de su distribución igualitaria, y no adoptando medidas dirigidas a revertir el carácter regresivo de ese proceso.

El kirchnerismo, víctima de sus propios límites económicos y políticos, basándose fundamentalmente en políticas redistribucionistas, fue derrotado por una coalición de centro derecha, presidida por Mauricio Macri, que asumió el gobierno en diciembre de 2015. El texto hace centro en las medidas adoptadas por ese gobierno de centroderecha que abre una nueva etapa de ajuste, disminuye el porcentaje del gasto público asignado a educación, da acceso abierto a intereses privados a organismos estatales de elaboración de políticas, gobierno y coordinación del conjunto de la educación, en pie de igualdad con quienes tradicionalmente habían representado el interés público.

Simultáneamente, el conservadurismo limita la participación de docentes, estudiantes y padres en el gobierno del sistema y de las instituciones. Proceso éste que se vio favorecido por las condiciones creadas en la legislación aprobada a partir de 2005 durante el gobierno progresista de N. Kirchner, con la incorporación al discurso político de categorías de carácter ambiguo que fueron penetrando hasta las bases del sistema educativo - equidad, calidad, inclusión, evaluación, concertación, consenso, contención - encubriendo los históricos problemas que siguen sin resolverse: igualdad, participación y democracia.

La política económica de ajuste, devaluación, disminución del gasto público, llevada a cabo por el gobierno de Macri a partir de 2016, amplió el contingente de pobres e indigentes. Si bien el gobierno de Cristina Kirchner había dejado un 29,5% de la población pobre y 5,3% indigente, a fines de 2019 la pobreza, a nivel nacional, alcanzaba ya un 40% de la población total, mientras aproximadamente el 54% de los niños eran pobres. A lo largo de ese proceso aumentaron la desocupación y la deuda externa a partir del acceso a un préstamo del Fondo Monetario Internacional por 57.000 millones de dólares con plazos de pago que dejaron condicionada toda política del gobierno elegido en octubre de 2019. Sintetizando, gobiernos progresistas que no encararan la solución de problemas estructurales son sucedidos por gobiernos de centro derecha, que los profundizan hasta que expresivas movilizaciones de

trabajadores y amplias capas medias procuran reencauzar la política económica y social en protección de sus derechos. Ésta parece ser una alternancia reiterada en Argentina desde la década de 1970 con su reflejo en las políticas públicas en educación.

Finalmente se incorpora la presentación sobre el caso chileno. El autor alarga la mirada y sintetiza el proceso de privatización de las diversas esferas de la vida social iniciado en 1973, momento en que un golpe cívico militar encabezado por el Gral. Pinochet pone fin al gobierno de la Unidad Popular y su propuesta de vía democrática para la construcción del socialismo.

Plasmadas en la Constitución aprobada en 1980, las políticas de organización institucional, económicas, sociales, educacionales impuestas por la dictadura conformaron el modelo neoliberal inspirador de muchas de las reformas impulsadas en la región que no fue modificado por los gobiernos de derecha o centro que se sucedieron a lo largo de cuatro décadas.

En el caso de la educación ese modelo fue profundizado a través de la creación de un espacio privado lucrativo con el que se alcanzó la universalización de la cobertura a partir de los años 2000. Así, la educación chilena es hoy resultado de más de 40 años de neoliberalismo ininterrumpido, y la introducción de la lógica del mercado promovida por la dictadura para resolver el problema de la cobertura es el principal factor de extensión y agudización de las contradicciones presentes en los sistemas educativos del Estado capitalista moderno. Alto crecimiento económico, mercantilización de la vida social, desigual distribución de la riqueza, incumplimiento de la promesa de la educación como igualadora de oportunidades constituyen un *mix* explosivo que da fundamentos al movimiento social del que participan estudiantes de instituciones públicas y privadas, con fuerte presencia del feminismo.

A través del análisis de diversas políticas y situaciones que, con diferente suerte, enfrentaron profesores, estudiantes, padres ya desde la segunda mitad de los años dos mil, el texto aporta elementos teóricos y metodológicos para ajustar la mirada y generar nuevas categorías, más sutiles, que posibiliten conocer mejor una realidad que reclama ser transformada.

En momentos en que se escriben estas líneas, poco después de la irrupción de la Covid 19, los procesos de privatización se fueron expresando de muy diversos modos según las respuestas que fueron asumiendo los diferentes

gobiernos frente a la pandemia, entre el negacionismo en un caso y diversos grados de asunción de responsabilidades en otros. En este proceso va quedando claramente expuesto cuáles son los sectores más afectados, quiénes pierden y quiénes ganan. Por un lado se alinean las grandes empresas farmacéuticas, las vinculadas con las comunicaciones, quienes están relacionados con el software y con el equipamiento informático. Por el otro se sufre pérdida de empleos, quiebra de pequeñas y medianas empresas, concentración de capitales y, en educación, profundización de las brechas educativas en la región, que ya era la más desigual del mundo.

Pareciera necesario rescatar, más que nunca, el papel de un Estado que garantice el marco necesario para una democracia que asegure *para todos*, en condiciones de igualdad, los logros alcanzados por los sectores subordinados a lo largo del siglo XX.

APRESENTAÇÃO

Vera Maria Vidal Peroni

Alexandre José Rossi

Paula Valim de Lima

O Grupo de Pesquisa Relações entre o Público e o Privado na Educação (GPRPPE) está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS e é composto por bolsistas, mestrandos, doutorandos, pós-doutorandos e docentes do programa, assim como pesquisadores de outras instituições. Esse coletivo estuda o tema público-privado desde 2001 e, ao longo da sua existência, desenvolveu pesquisas integrando um grupo nacional junto a outros grupos do Brasil que se dedicam à temática. Em 2010 o grupo inicia uma trajetória de pesquisas que envolvem as relações entre o público e privado nas etapas e modalidades no Brasil e estabelece diálogo com grupos estrangeiros, inicialmente por meio da pesquisa intitulada “Parcerias entre sistemas públicos e instituições do Terceiro Setor: Brasil, Argentina, Portugal e Inglaterra implicações para a democratização da educação” e desde 2016 com a pesquisa “Implicações da relação público-privado para a democratização da educação na América Latina: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Uruguai e Venezuela”.

Como parte da pesquisa atual, o GPRPPE realizou dois Seminários com objetivo de socializar os resultados da pesquisa com a comunidade acadêmica, profissionais das redes de ensino e demais interessados na temática, além de proporcionar o intercâmbio de conhecimento e estreitamento dos laços entre pesquisadores de diferentes instituições, dos vários países integrantes da América Latina, buscando fomentar uma rede entre os pesquisadores para oportunizar a circulação de conhecimentos e o avanço da pesquisa. O primeiro Seminário, realizado em 2017, culminou no livro “Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: Implicações para a democratização da educação” e a coletânea que aqui se apresenta é resultado do II Seminário, realizado em 2019.

Considerando a conjuntura histórica de redefinições do papel do Estado e o período particular de avanço da privatização e do conservadorismo em países latino-americanos, é fundamental coletivizar os resultados de pesquisa acerca das implicações das relações entre o público e o privado para a democratização da educação nestes países. Assim, este livro apresenta análises acerca da relação entre o público e o privado na educação nos países latino-americanos e suas implicações para a democratização da educação.

São várias as formas como o privado tem atuado no setor público. A relação entre o público e o privado é complexa e multifacetada e tem se apresentado de diferentes formas e com linhas divisórias tênues na América Latina, implicando no recente processo de construção da democracia. Destacamos o termo *relação* entre o público e o privado, pois os países latino-americanos que integram a pesquisa viveram contextos contraditórios de avanço nos processos democráticos e de conquista de direitos, ao mesmo tempo em que se intensificavam os processos de privatização ocorridos internacionalmente. As diferentes formas de materialização da privatização do público, nesse sentido, serão apresentadas neste livro, assim como as relações com a democratização.

Para tratar de cada um dos processos nacionais, abordamos as características políticas, sociais e econômicas dos países que integram a pesquisa, como forma de identificarmos suas particularidades, sem deixar de analisar os aspectos universais importantes na compreensão do complexo processo de relação entre o público e o privado na política educacional da América Latina.

Entendendo que a política educacional não é uma abstração, mas um processo materializado por meio da ação de sujeitos, individuais e coletivos que perpassam Estado e sociedade civil, mapeamos os principais sujeitos que influenciam na elaboração das políticas educacionais para a região, buscando identificar e analisar o conteúdo de suas propostas, para compreender o modo como os diferentes processos de privatização do público interferem na democratização da educação nesse período. Os sujeitos que ora se apresentam, com diferentes graus de influência, falam de diferentes lugares e representam interesses de diferentes ordens. Grupos vinculados ao setor financeiro, organismos internacionais e instituições empresariais historicamente exercem influência sobre a política educacional na perspectiva de defesa da ordem econômica, orientando processos educativos a partir da lógica de mercado. Mais recentemente, verificamos uma crescente influência de setores neoconservadores na

definição das políticas educacionais, que corroboram com a lógica neoliberal de mercantilização da educação e individualismo em contraposição ao democrático e coletivo, além de atuar no controle social a partir da construção de um determinado conjunto de valores morais.

Este livro se constitui como uma ferramenta de interlocução teórica com a produção internacional e principalmente com grupos de pesquisa, que objetiva avançar na compreensão do tema. Neste sentido, além do livro publicado em língua portuguesa para circulação nacional, organizamos uma versão digital em espanhol e outra em inglês, de modo a fortalecer e ampliar o diálogo com pesquisadores de diferentes países. A pesquisa aqui apresentada possui duas partes que se complementam. A parte nacional se dedica a analisar as relações entre público e privado no Brasil, pesquisando sujeitos, suas relações e propostas e a correlações de forças na educação básica brasileira. A parte internacional refere-se aos países da América Latina que compõem a pesquisa, apresentando os contextos políticos e as distintas formas de materialização das relações entre público e privado.

RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADA: O PAPEL DA EDUCAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO SOCIETÁRIO DEMOCRÁTICO

Vera Maria Vidal Peroni

O texto apresenta alguns elementos para o debate acerca da relação entre o público e o privado e as implicações para a democratização da educação e da sociedade. Tem como base as pesquisas realizadas pelo Grupo de Pesquisa Relações entre o Público e o Privado na Educação - GPRPPE, que estuda a relação entre o público e o privado na educação básica.

Nas pesquisas do grupo¹, a relação entre o público e o privado na educação não se limita apenas à propriedade, é entendida também como projetos societários em disputa, que ocorrem na correlação de força tanto no Estado quanto na sociedade civil com forças sociais que defendem projetos privados com interesses vinculados ao mercado ou ao neoconservadorismo, em uma perspectiva de classe², com profundas implicações para a construção de uma sociedade democrática.

Como trataremos do papel da educação na construção de um projeto societário democrático, iniciamos com a concepção de democracia que construímos ao longo das pesquisas, tomando por base Wood (2003), Mészáros (2002) e Vieira (1998). Para Vieira (1998, p. 12), “Quanto mais coletiva a decisão, mais democrática ela é. Qualquer conceito de democracia, e há vários deles, importa em grau crescente de coletivização de decisões” (VIEIRA,). Wood (2003) remete para a não-separação entre o econômico e o político, e para a relação da democracia com direitos sociais materializados em políticas. E, para Mészáros (2002, p. 1008), “Programas e instrumentos de ação sociopolíticos, verdadeiramente adequados, só podem ser elaborados pela

1 PERONI, 2013; 2015; 2018

2 Entendemos “classe” na perspectiva de Thompson (1981, p. 11), como “Uma relação e não uma coisa”, como “Um fenômeno visível apenas no processo” (THOMPSON, 2012, p. 77); e, ainda, que “Classe não é esta ou aquela parte da máquina, mas a maneira pela qual a máquina trabalha” (THOMPSON, 2012, p. 169).

própria prática social crítica e autocrítica no curso de seu desenvolvimento”. Construimos o conceito com a concepção de que a democracia não é uma abstração, “A democracia é entendida como a materialização de direitos em políticas coletivamente construídas na autocrítica da prática social” (PERONI, 2013, p. 1021).

Nesse momento, estamos em interlocução com pesquisadores latino-americanos, buscando entender como o processo de privatização na educação está ocorrendo nos diferentes países que participam da pesquisa, de acordo com sua história, sua correlação de forças, sua luta por direitos e pelo direito à educação, em particular³. Como nossa perspectiva metodológica é o movimento do real, logo ficou evidente que os países viveram processos de democratização e, ao mesmo tempo, de privatização do público.

Durante o processo de pesquisa a análise da relação entre o público e o privado, ficou evidente a importância de aprofundar a análise acerca de quem são os seus sujeitos, quais são as relações que eles implicam e qual é o conteúdo de suas propostas. O privado não pode ser tratado como uma abstração. Tendo isso em vista, concordamos com Lukács (1978), quando ele adverte que a sociedade não é uma abstração, já que o indivíduo é um ente social. Thompson (1981) também nos ajuda a aprofundar a questão quando, ao dialogar com o marxismo estruturalista, ressalta o protagonismo dos sujeitos individuais e/ou coletivos em relação⁴. Enfatizamos que entendemos redes como sujeitos (individuais ou coletivos) em relação, situados em um contexto histórico e geográfico (HARVEY, 2008), e perpassados por objetivos de classe, que trazem o seu conteúdo vinculado aos seus projetos societários, os quais disputam a pauta educativa e a sua materialização. Assim que, analisamos como intelectuais orgânicos, organizados em *Think Tanks*⁵ e em institutos vinculados ao capital e ao neoconservadorismo, têm atuado na educação.

3 Sobre a relação entre público e privado na América Latina, ver: Peroni, Lima, Kader (2018), Fallabela, Pires, Peroni (2019), Bellei, Orellana (2014), *CAMPAÑA LATINOAMERICANA por el derecho a la educación* (2015), Verger, Moschetti, Fontdevila (2017).

4 Thompson (1981, p. 9-10) ressalta o protagonismo do sujeito quando define seu conceito de classe social: “Não vejo classe como estrutura ou categoria, mas como algo que ocorre efetivamente (e cuja coerência pode ser demonstrada) nas relações humanas”, e quando trabalha a materialidade das relações: “A relação precisa estar sempre encarnada em pessoas e fatos reais”.

5 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

Redefinições no papel do Estado

Entendemos que a relação entre o público e o privado nas políticas educacionais é a materialização das correlações de forças que ocorrem na sociedade em um período particular do capitalismo. Particular entendido, conforme Lukács (1978, p. 112), como mediação na análise, “O movimento do singular ao universal e vice-versa é sempre mediatizado pelo particular”. Também é entendido como relação: “A aproximação dialética no conhecimento da particularidade não pode ocorrer separadamente das suas múltiplas relações com a particularidade e a universalidade” (LUKÁCS, 1978, p. 106). Nesse sentido, é um período particular do capitalismo, que conserva suas questões estruturantes, mas tem particularidades que também o define. Não entendemos que seja um pós-capitalismo, mas um capitalismo com características específicas, particulares, no sentido de que mantêm a relação com o universal e o materializam com as características e as correlações de forças do seu tempo histórico.

Assim, trazemos alguns elementos para o debate acerca das particularidades do neoliberalismo após a crise de 2008, com as reformas de segunda geração do Consenso de Washington, e sobre como suas relações com o neconservadorismo redefinem as fronteiras entre o público e o privado e se materializam por meio das políticas de educação básica no Brasil.

Abdala e Puello-Socarrás (2019, p. 28) reforçam a ideia de que o neoliberalismo é a particularidade do capitalismo nesse momento histórico: “El neoliberalismo, tal como se sostiene en este ensayo, según Puello-Socarrás (2008), no se limita a un conjunto (o programa) de políticas, siendo mejor comprendido como la actual etapa del capitalismo”.

Puello-Socarrás (2008, p. 81) trabalha as particularidades do neoliberalismo no pós-crise de 2008: “El neoliberalismo hoy por hoy lejos de agotarse se reedita. Presenciamos alguna suerte de reactualización que se prolonga en el tiempo y en el espacio, tanto a nivel global como local”. Para o autor, nesse contexto, o Estado redefine seu papel: de Estado mínimo para Estado empresarial, definido pelas reformas de segunda geração do Consenso de Washington: “Las denominadas reformas de Segunda Generación, las cuales dirigen su interés en torno a las reformas políticas e institucionales han estado dominadas por

informar e influenciar tanto instâncias governamentais como a opinião pública no que tange à adoção de determinadas políticas públicas (ROCHA, 2015, p. 262).

el tema de la reforma estatal y sus implicaciones (PUELLO-SOCARRÁS, 2008, p. 107).

O foco das mudanças é o empreendedorismo, o Estado empreendedor, que não é mais o executor de políticas sociais, repassa para o indivíduo, através da meritocracia e da competitividade, a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso. Há um deslocamento de princípios coletivos e democráticos para individuais, em propostas societárias. O que estará presente no conteúdo das propostas de privatização da educação é:

El desplazamiento del principio ontológico del nuevo neoliberalismo, desde luego, no llega a ser una ruptura, ya que las diferentes perspectivas convergen en la práctica, superando estratégicamente sus diferencias en una unidad ideológica. Tal modificación es, en realidad, una adaptación que permite colocar al empresario/empreendedor como fuerza fundamental (no sólo una estructura mercantil) de la sociedad de mercado contemporánea. Para hacerlo inteligible, Amazon es una empresa y, simultáneamente, un mercado (ABDALA; PUELLO-SOCARRÁS, 2019, p. 29).

Concordamos com Harvey (2008, p. 76) sobre as consequências desse processo de individualização:

O sucesso e o fracasso individuais são interpretados em termos de virtudes empreendedoras ou de falhas pessoais (como não investir o suficiente em seu próprio capital humano por meio da educação) em vez de atribuídos a alguma propriedade sistêmica (como as exclusões de classe que se costumam atribuir ao capitalismo).

A reforma estatal proposta desvincula o público do estatal e reforça um espaço público-privado que tem o mercado como paradigma. Puello-Socarrás (2008, p. 108) aponta as implicações desse processo: “La más arquitectónica es su pretensión de profundizar la univocidad de la lógica mercantil en el terreno del aparato estatal y en las relaciones políticas que estructuran la totalidad de “lo social” actualmente.

Puello-Socarrás (2008) critica o ocultamento das relações capital-trabalho que se estabelecem nas propostas de empreendedorismo com foco no individualismo, já que o empreendedor é sempre o indivíduo. Ocorre também

o deslocamento do direito universal para o retorno à filantropia e o repasse para o terceiro setor dos deveres do poder público, conforme destaca o autor: “Llaman la atención la sospechosa ‘re-invocación’ y el protagonismo público que han ganado distintas formas de Voluntariado y actividades de ONG’s y de la Economía Solidaria, el conocido ‘tercer sector’ en el cual se han recodificado distintas acciones socio-económicas pero que se han dirigido a desestructurar el campo estatal” (PUELLO-SOCARRÁS, 2008, p. 97).

Esse contexto de redefinições do papel do Estado altera as relações entre o público e o privado e tem profundas implicações para a democratização, entendida também como a materialização de direitos em políticas sociais universais. A mudança entre direitos materializados em políticas universais ou a lógica individual do empreendedorismo e cidadão cliente de serviços é profunda e traz consequências para a construção de um projeto democrático, principalmente na América Latina.

[...] la reintegración de las visiones “centradas en el emprendimiento” y la valoración del “espíritu emprendedor” a lo largo del siglo XXI se tornan cruciales para el grado de recomposición social de la crisis del capitalismo neoliberal, gracias a la productividad reportada por el discurso emprendedor, especialmente en los procesos dealineación ideológica. Las distintas modalidades de auto-empleo, trabajo autónomo, free lance, y todos los tipos de ocupaciones de la economía “creativa”, incluyendo el fenómeno de las starts-up traen de suyo la promesa de nuevas soluciones para amortiguar las agudas contradicciones actuales entre Capital y Trabajo (ABDALA; PUELLO-SOCARRÁS, 2019, p. 29).

Laval e Dardot (2017) chamam de desdemocratização esse período particular do capitalismo pós-crise de 2008. O novo neoliberalismo se alimenta da crise. É com base nisso que ele vai, inclusive, aumentar a resposta neoconservadora, ao esvaziar a democracia de seu conteúdo substancial: “O aceleração diante de nossos olhos do processo de desdemocratização, pelo qual a democracia se esvazia de sua substância, sem que se suprima formalmente” (LAVAL; DARDOT, 2019, p. 11).

Para os autores, o novo neoliberalismo se reinventou após a crise financeira de 2008, que passou a ser a justificativa da diminuição de direitos

materializados em políticas sociais. As oligarquias políticas e econômicas impõem as soluções da crise, a grande massa de assalariados e de aposentados foi convocada a salvar o sistema financeiro e a possibilitar avanços na acumulação de capital. Esses setores devem pagar uma dívida que não contraíram. Ocorre a transferência de responsabilidade da crise das finanças privadas para o Estado. Ainda conforme os autores, o termo crise mascara uma guerra política com múltiplos atores privados e públicos. As políticas neoliberais são sistematicamente favoráveis ao capital e supõem a generalização da política de competitividade. Nessa perspectiva, o que está em jogo na luta de classes é a organização da sociedade: “El neoliberalismo trabaja activamente para derrotar a la democracia. Pieza a pieza, impone un marco normativo global que arrastra a individuos e instituciones en una lógica implacable” (LAVAL; DARDOT, 2017, p. 34). Ao construir um sistema, o neoliberalismo vai minando a capacidade de resistência. A diminuição de direitos e o combate à democracia são cada vez mais naturalizados.

Os autores relacionam a democracia à capacidade do Estado de garantir os direitos sociais, é o que chamam de democracia social ou de democracia de massa; e ressaltam que Hayek, um ideólogo do neoliberalismo, reduz a democracia a um “Simple procedimiento **técnico de designación de gobernantes**” (LAVAL; DARDOT, 2019, p. 39), negando seu conteúdo social. Os autores apontam ainda a crise como forma de governo: a própria crise alimenta a crise em uma espiral sem fim, o que provoca novas formas conservadoras e nacionalistas, em alguns casos abertamente fascistas⁶.

O neoconservadorismo tem sido também elemento importante para entendermos esse período particular do capitalismo. Conforme vimos, para Laval e Dardot (2017), o neoliberalismo é instrumental ao neoconservadorismo. Já para Harvey (2008), existem especificidades entre o neoliberalismo e o neoconservadorismo. Como semelhanças, o autor aponta que ambos são favoráveis ao poder corporativo, à iniciativa privada, à restauração do poder de classe, à desconfiança da democracia e à governança pela elite. No entanto, existem diferenças, como a preocupação com a ordem em resposta ao caos.

6 Para Boito (2019), estamos vivenciando no Brasil um período de características neofascistas. Dentre outras características, o autor argumenta que o “Fascismo é um gênero; o fascismo alemão e italiano, de um lado, e o fascismo brasileiro, de outro, são, ambos, espécies desse gênero. Estou chamando o primeiro de fascismo original e o segundo de neofascismo” (BOITO, 2019, p. 2).

Outra diferença é que o neoconservadorismo defende uma moralidade inflexível como cimento social, o que não é uma característica do neoliberalismo. Para o autor, a diminuição das políticas sociais, o aumento do desemprego, dos ajustes estruturais e a exacerbação da competitividade e do individualismo provocam o caos social e civilizatório, e o neoconservadorismo responde a esse problema com maior coerção social. É a realidade que temos vivenciado no Brasil, nos últimos anos.

Sobre o assunto, Moll Neto (2010, p. 65) fala que a “[...] ideologia neoconservadora resgatou e reconstruiu pressupostos de correntes conservadoras que os antecederam, basicamente do velho conservadorismo e do libertarianismo”. O autor ressalta que a questão principal de união entre os grupos era o individualismo, pois para eles “[...] nada justificava projetos estatais que interferissem na vida das pessoas e limitassem as liberdades, sobretudo a econômica” (MOLL NETO, 2010, p. 67).

Além disso, o autor ressalta que a expansão do neoconservadorismo não ocorreu por acaso⁸. Nos anos 1970, houve muito financiamento das elites sulas dos Estados Unidos, sobretudo do Sunbelt, para a formulação e a divulgação do ideário neoconservador, como, por exemplo, a Business Roundtable, o American Enterprise Institute, a Heritage Foundation e o Hoover Institution.

Lacerda (2019) apresenta o neoconservadorismo brasileiro como a reelaboração do neoconservadorismo nos Estados Unidos da América, que apresenta a coalizão entre o movimento religioso evangélico e a direita secular e os intelectuais do partido republicano. Foi um movimento em reação às políticas de bem-estar social e ao avanço dos movimentos feministas, LGBT e direitos civis. Cimentou uma mentalidade neoconservadora e tornou possível a coalizão entre diferentes tradições políticas: idealismo punitivo interno, militarismo anticomunista externo, absolutismo do livre mercado e valores da direita cristã. Para a autora, o crescimento da direita na América Latina foi uma reação à maré rosada. O novo conservadorismo brasileiro foi o ideário que levou Jair Bolsonaro à presidência. Esse movimento instituiu a nova direita em torno de principalmente três grupos: família tradicional, anticomunismo e valores de mercado. Para a direita cristã é para a família cristã não é o Estado que deve dar

7 Os libertários reivindicam o Estado mínimo não só na economia, mas também sobre a vida pessoal (LACERDA, 2019, p. 54).

8 Sobre *Think Tanks* vinculados à educação no Brasil, ver Mendes e Peroni (2020).

resposta aos problemas sociais. A redução do Estado diminui a dependência da assistência social, o que encoraja a virtude social, apresentando, como exemplo, que mulheres sozinhas se tiverem acesso às políticas sociais tornam-se independentes da família e da igreja.

Sobre a educação para os neoconservadores norte-americanos, Moll Neto (2020, p. 7) aponta que

[...] empresários e conservadores assaltaram a educação para derrubar projetos liberais progressistas, marxistas e sociais-democratas. A partir dos anos de 1970, promoveram a humilhação e a difamação dos servidores públicos da educação, sempre caracterizados como lentos, caros, ineficientes e preocupados com interesses particulares. Tentaram estabelecer o controle sobre o currículo e sobre atividades pedagógicas, silenciando propostas contra-hegemônicas e sugerindo a construção de um currículo nacional ajustado, supostamente sanitizado e moral. Buscaram estabelecer um controle sobre professores e alunos, com aplicação de testes monitorados e confecção de listas negras. Em suma, utilizaram o espaço escolar para legitimar o conservadorismo, em especial o neoconservadorismo, como o bom senso e qualquer outra ideologia como um artifício nocivo à educação e aos EUA.

Moll (2020) ressalta, ainda, que Kristol (1995), intelectual neoconservador, apontava que os professores faziam parte de uma “nova classe”, guiada por interesses particulares:

[...] essa “Nova Classe” era a personificação da articulação entre os problemas econômicos e os vícios sociais e espirituais da sociedade estadunidense. A “Nova Classe” buscava realizar seus próprios interesses particulares em nome de um igualitarismo perverso e de concepções equivocadas sobre justiça, igualdade e sociedade e em detrimento da Civilização Ocidental (MOLL NETO, 2020, p. 8).

A seguir, abordaremos como esses diferentes processos que caracterizam esse período particular do capitalismo se materializam nas relações entre o público e o privado na educação brasileira.

Relação público-privada na educação no Brasil

Nossas análises inicialmente eram vinculadas mais especificamente ao mercado, mas, com a realidade atual do Brasil, foi necessário acrescentar neo-conservadorismo como parte da análise do processo de privatização do público como um projeto de classe. A seguir, apresentaremos o debate teórico que temos realizado acerca das distintas formas de materialização desses processos na educação.

No caso brasileiro, o poder público é o principal responsável pela oferta na educação básica. Mais de 80% das instituições são públicas, conforme o Censo de 2017 (BRASIL, 2017), a rede privada tem uma participação de 18,3% no total de matrículas na educação básica. No entanto, o “conteúdo” pedagógico e de gestão da escola é cada vez mais determinado por instituições que introduzem a lógica mercantil, sob a justificativa de que, dessa maneira, estão contribuindo para a qualidade da escola pública (PERONI, 2015).

Tendo isso em vista, Rikowski (2017) aponta como privatização da e na educação. Para o autor, a privatização da educação envolve uma disputa pelo fundo público no sentido do lucro, é a educação tornando-se capital. A privatização na educação é a tomada de controle por parte das empresas, e não envolve propriedade, ocorre na disputa pelo conteúdo – o que Harvey (2008) aponta como um projeto de restauração de classe. Em nossas pesquisas, abordamos principalmente a privatização na educação, a disputa pelo conteúdo e pelo controle da educação (RIKOWSKI, 2017), quando não ocorre a mudança de propriedade. No entanto, como o critério para a pesquisa é o movimento do real, nossos estudos sobre o tema procuram sempre abarcar distintas formas de privatização da educação básica.

Para analisar as especificidades dessas formas de privatização, dividimos os processos em: execução, direção, execução e direção ao mesmo tempo.

Nos processos de direção, o setor privado atua no conteúdo e no controle das políticas públicas ou das escolas, sendo que a propriedade permanece pública – como é o caso do Movimento Todos pela Educação – TPE (BERNARDI; UCZAK; ROSSI, 2008), ou Movimento pela Base (PERONI; CAETANO; ARELARO, 2019), em que os empresários influenciam o governo federal na agenda educacional e na venda de produtos educativos, ou

através da censura, com a ameaça constante do Escola Sem Partido (PERONI; CAETANO; LIMA, 2017).

Nos processos de execução, o setor privado atua diretamente na oferta da educação, como é o caso das creches comunitárias, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Educação Especial. O privado tem justificativas distintas. Como *expertise* do setor privado, analisamos o caso do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC na Educação Profissional⁹, em que o Sistema S foi contratado por sua trajetória na formação profissional no Brasil. O mesmo ocorreu com a educação especial, em que instituições, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE, também são chamadas pelo poder público com a justificativa de qualificar o atendimento¹⁰. No entanto, a motivação é o barateamento da educação infantil e de jovens e adultos¹¹, em que a oferta, com algumas exceções, se dá de forma precarizada¹², com bolsas ou salários simbólicos, em locais pouco apropriados, sem espaços democráticos de participação – o que temos chamado de “naturalização do possível”.

Nos processos de execução e direção, analisamos os casos das parcerias entre instituições públicas e institutos privados, como é o caso do Instituto Ayrton Senna (PERONI; COMERLATO, 2017), Instituto Unibanco (PERONI; CAETANO, 2016; CARVALHO, 2020) e a Fundação Lemann (PERONI; OLIVEIRA, 2019). As parcerias definem o conteúdo da educação e executam sua proposta através da formação, da avaliação do monitoramento, da premiação e das sanções que permitem um controle de que seu produto será executado.

A educação permanece pública, só que quem dá a direção não é mais o público. Por isso, é importante a definição de democracia como processo, já tratada no texto, e não sua separação entre quem pensa e quem executa.

Pesquisa nacional envolvendo dez estudos de caso sobre a parceria do Instituto Ayrton Senna com escolas públicas (ADRIÃO; PERONI, 2011) aponta que a rotina escolar, assim como o material distribuído, é fortemente estruturada – isto é, padronizada e replicável. Foi constatado que a mesma

9 Sobre a atuação do Sistema S no PRONATEC, ver Rodrigues (2018)

10 Sobre o processo de privatização na Educação Especial, ver Borowsky (2013).tyy

11 Sobre o processo de privatização como barateamento na EJA, ver Comerlato e Moraes (2013)

12 Sobre a qualidade na educação infantil em creches conveniadas, ver Susin (2009).

aula era pensada na capital paulista e dada para os índios em Altamira/PA, na fronteira com a Bolívia, ou no interior do Rio Grande do Sul, e assim nos dez estados pesquisados.

Democratização da educação

Relações baseadas em princípios democráticos são construídas na experiência¹³. Partindo do pressuposto que a democracia é um aprendizado, que ninguém nasce democrático, que aprendemos a ser democráticos vivenciando a democracia no nosso cotidiano, no conflito, nas relações, entendemos que a educação exerce relevante papel no processo de construção de uma sociedade democrática.

A construção de uma cultura democrática é um enorme desafio em um país em que, historicamente, o público foi privatizado com práticas patrimonialistas e clientelistas. Por conseguinte, democratizar a esfera pública, praticar a coletivização das decisões e pensar quais são os objetivos do público consistem em uma grande caminhada. É experienciando a democracia que nos constituímos em sujeitos democráticos. A eleição de diretores, a participação no conselho escolar, nos grêmios estudantis, são aprendizados de democracia. A própria comunidade vai aprender a democracia como projeto social e a relação entre representante e representado (PERONI, 2019).

A democracia é pedagógica, o aprendizado da democracia é um conteúdo da escola. Da mesma forma, não se constrói uma sociedade democrática sem o acesso ao conhecimento. As pessoas só vão participar efetivamente se souberem o que elas estão decidindo, se tiverem condições de ler, entender, tomar posição e relacionar, mas elas só conseguem relacionar tendo acesso ao conhecimento, que é muito diferente do acesso à aprendizagem. É conseguir ler, entender, relacionar e entender-se no mundo em que vive.

13 Experiência conforme Thompson (1981, p. 16): “A experiência surge espontaneamente no ser social, mas não surge sem pensamento. Surge porque homens e mulheres (não apenas filósofos são racionais, e refletem sobre o que acontecem com eles e o seu mundo. [...] Não podemos conceber nenhuma forma de ser social, independentemente de seus conceitos e expectativas organizadores, nem poderia o ser social reproduzir-se por um único dia sem pensamento. O que queremos dizer é que ocorrem mudanças no ser social que dão origem à experiência modificada; e essa experiência é determinante, no sentido de que exerce pressões sobre a consciência social existente, propõe novas questões e proporciona grande parte do material sobre o qual se desenvolvem os exercícios sociais mais elaborados”.

Considerações Finais

Enfim, questionamos as implicações para a democracia do processo de privatização do público, de um projeto societário e de educação com base no individualismo, não tendo a construção da democracia como paradigma. Ao longo do texto, verificamos que o foco no individualismo foi capaz de unir conservadores e libertários no neoconservadorismo, e destacamos que o individualismo é uma posição comum também ao neoliberalismo e ao neoconservadorismo. O sucesso e o fracasso são considerados individuais por meio das virtudes empreendedoras do indivíduo.

No caso dos países latino-americanos que viveram ditaduras e estavam lentamente consolidando processos de democratização, em um processo de correlação de forças, também houve aumento de privatizações e diminuição de direitos. Em diferentes proporções, em todos esses lugares ocorreram processos de democratização e de privatização da educação.

No Brasil, houve pequenos momentos de democracia e, logo depois, ditaduras (PIRES; PERONI, 2019). A nossa cultura democrática ainda está por ser construída. Enfatizamos o papel da escola nesse processo de construção. Quando retrocedemos em direitos, estamos retrocedendo em lutas históricas da humanidade. Em países com democracias mais avançadas, a luta por direitos foi, de alguma forma, contemplada pelo poder público através dos Estados de bem-estar social.

Em resposta à luta por direitos, os países latino-americanos tiveram como resposta as ditaduras, em um período de ascensão do capitalismo. No momento em que outros países viviam com direitos sociais universais, nós vivíamos na ditadura e com restrição de direitos. Retomamos a democracia apenas na década de 1980, momento de crise do capitalismo, em que o neoliberalismo, a globalização – principalmente financeira – e a reestruturação produtiva já restringiam o papel do Estado como garantidor de direitos. Quando estávamos dando os primeiros passos para a luta de uma democracia, entendida também como a materialização de direitos, internacionalmente os países já vivenciavam políticas de restrição de direitos sociais.

Mesmo vivendo ditaduras e não Estado de Bem-Estar Social, o diagnóstico foi o mesmo: os direitos sociais são os responsáveis pela crise, e todos aceitaram; isso entrou na subjetividade das pessoas, que passaram a acreditar

que o problema é, por exemplo, o fato de os cidadãos trabalharem a vida inteira e depois, com as suas aposentadorias, passarem a ser um ônus para a sociedade.

Enfim, destacamos as implicações para a democracia e a naturalização do individualismo e da censura vividas nesse período em nosso país, com o privado atuando de diversas formas e em todos os níveis. Enfatizamos, ainda, que esses processos de privatização ocorrem tanto no Estado como na sociedade civil. Cada vez mais, observamos governantes terem a privatização como política pública, em um projeto de restauração de classe, corroborando nossa concepção de que a relação entre o público e o privado está vinculada a projetos societários perpetuados ao individualismo ou à democracia. Apesar de esta disputa ocorrer em todos os espaços da vida social, na escola, um espaço de conhecimento e socialização, essas concepções têm implicações muito importantes para a construção de uma sociedade democrática.

Referências

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera Maria Vidal. Consequências da atuação do Instituto Ayrton Senna para a gestão da educação pública: observações sobre dez casos em estudo. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 6, n. 1, p. 45-53, jan./jul. 2011.

ABDALA, Paulo Ricardo Zilio; PUELLO-SOCARRAS, José Francisco. Reflexiones sobre la administración pública y el neoliberalismo en nuestra América, siglo XXI. **REAd. Rev. eletrón. adm.** (Porto Alegre), Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 22-39, May 2019.

BELLEI, Christian; ORELLANA, Victor. **What Does 'Education Privatisation' Mean? Conceptual Discussion and Empirical Review of Latin American Cases.** Santiago: Center for Advanced Research in Education & Sociology Department University of Chile, 2014.

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

BOITO, Armando. A terra é redonda e o governo Bolsonaro é fascista. 17 out. 2019, **A terra é redonda.** Disponível em <https://aterraeredonda.com.br/a-terra-e-redonda-e-o-governo-bolsonaro-e-fascista/>. Acesso em: 02 jun. 2020.

BOROWSKY, Fabíola. A relação entre a Educação Pública e a Privada na Educação Especial Brasileira. In: PERONI, Vera Maria Vidal (org). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília, Liber, 2013.

CAETANO, Maria Raquel. O protagonismo do setor privado na reforma do Ensino Médio no Brasil – o Instituto Unibanco e suas relações. In: PERONI, V.M.V.; LIMA, P.V.; KADER, C.R. (org.) **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. São Leopoldo: Oikos, 2018.

CARVALHO, Scheiler Fagundes. **A escola não cabe numa planilha**: implicações do programa jovem de futuro para a gestão democrática da educação numa escola da rede estadual do Rio Grande do Sul. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2020, 110f

CAMPAÑA LATINOAMERICANA por el derecho a la educación. **Mapeo sobre tendencias de la privatización de la educación em América Latina y el Caribe**. 2015. Disponible em <https://www.right-to-education.org/es/resource/mapeo-sobre-tendencias-de-la-privatizaci-n-de-la-educaci-n-en-am-rica-latina-y-el-caribe>.

COMERLATO, Denise; MORAES, Jaira. Alfazol e Programa Brasil Alfabetizado: A Parceria Público Privado nas Políticas de Educação de Jovens e Adultos. In: **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília, Liber Livro, 2013. p.327-346.

FALABELLA, Alejandra; PIRES, Daniela; PERONI, Vera Maria Vidal. As Formas de Privatização no Brasil e no Chile e as Implicações para a Democratização da Educação Pública. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação (RIAEE)** v.14, p.1813-1828, 2019.

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

LACERDA, Marina. **O novo conservadorismo brasileiro**. Porto Alegre: ZOUK, 2019.

LAVAL, Christian; DARDOT, Pierre. **La pesadilla que no acaba nunca**. Barcelona: Gedisa, 2017.

LAVAL, Christian; DARDOT, Pierre. A “nova” fase do neoliberalismo. **Outras Mídias**, 2019. Disponível em <https://outraspalavras.net/outrasmidias/dardot-e-laval-a-nova-fase-do-neoliberalismo/>. Acesso em: 15 jul. 2019.

LUKÁCS, Georg. **Introdução a uma estética marxista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MENDES, Valdelaine; PERONI, Vera Maria Vidal. Estado, mercado e formas de privatização: a influência dos think tanks na política educacional brasileira. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 27, n. 1.

MÉSZÁROS, István. **Para além do Capital**. São Paulo: Boitempo Editorial; Campinas: Editora da UNICAMP, 2002.

MOLL NETO, Roberto. Reaganation: a nação e o nacionalismo (neo) conservador nos Estados Unidos (1981-1988). 2010. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

MOLL NETO, Roberto; DAMASCENO, Rafael Pinheiro Caetano. Uma nação sob risco (de aprender): análise do pensamento neoconservador sobre a educação e a experiência no governo Ronald Reagan (1981-1989). **Práxis Educativa** (UEPG. ONLINE). v.15, p.1 - 20, 2020.

PERONI, Vera Maria Vidal. A construção do Sistema Nacional de Educação e a gestão democrática em debate In: ALMEIDA, Luana Costa et al. (Org.). PNE em foco: políticas de responsabilização, regime de colaboração e Sistema Nacional de Educação. Campinas: **Cedes**, 2013. P. 1021-1033.

PERONI, Vera Maria Vidal (org). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília, Liber Livro, 2013.

PERONI, Vera Maria Vidal (org). **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação**. São Leopoldo: Oikos, 2015.

PERONI, Vera Maria. Vidal; CAETANO, Maria Raquel. Atuação em Rede e o Projeto Jovem de Futuro: a privatização do público. **Educação e Realidade**, v. 41, p. 407-428, 2016.

PERONI, Vera Maria Vidal; COMERLATTO, Luciani Paz. Parceria público-privada e a gestão da educação: o Programa Gestão Nota 10 do Instituto Ayrton Senna. **Perspectiva** (UFSC). v.35, p.113 -133, 2017.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; LIMA, Paula Valim. Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul/dez 2017.

PERONI, Vera Maria Vidal; LIMA, Paula Valim de; KADER, Carolina Rosa (org.) **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado**: implicações para a democratização da educação. São Leopoldo: Oikos, 2018.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; ARELARO, Lisete. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, p. 035-056, 2019.

PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Cristina Maria Bezerra de. O marco regulatório e as parcerias público-privadas no contexto educacional. **Revista Práxis Educacional**, v. 15, n. 31, jan./mar. 2019.

PERONI, Vera Maria Vidal. Relação entre o público e o privado: o papel da educação na formação de uma sociedade democrática. In: OLIVEIRA, Regina. **Educação e Democracia Políticas e direitos sociais**. Campo Grande: Editora Oeste, 2019, v.1, p. 11-26.

PIRES, Daniela; PERONI, Vera Maria Vidal. A história da educação brasileira sob o enfoque da relação público-privada: limites e possibilidades para a sua democratização. **Revista Contrapontos**, Vol. 19, p. 10-27, 2019.

PUELLO-SOCARRÁS, José Francisco. **Nueva gramática del Nel-liberalismo**. Itinerarios teóricos, trayectorias intelectuales, claves ideológicas. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales, 2008.

RIKOWSKI, Gleen. Privatização em educação e formas de mercadoria. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 393-413, jul./dez. 2017.

ROCHA, Camila. Direitas em rede: think tanks de direita na América Latina. In: CRUZ, Sebastião Velasco; KAYSEL, André; CODAS Gustavo (Org.). **Direita, volver!** O retorno da direita e o ciclo político brasileiro. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2015. p. 261-278.

RODRIGUES, Romir de Oliveira. O público e o privado na educação profissional brasileira: o caso do Pronatec. In: PERONI Vera Maria Vidal, LIMA Paula Valim de e KADER, Carolina Rosa (org.) **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado**: implicações para a democratização da educação. São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 171-189.

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

THOMPSON, Edward Palmer. **A Miséria da Teoria ou um Planetário de Erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VERGER, Antoni; MOSCHETTI, Mauro; FONTDEVILA, Clara. **La privatización educativa en America Latina Una Cartografía de políticas, tendencias y trayectorias**. (EDUCATION INTERNATIONAL). Barcelona: Universidade de Barcelona, 2017.

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

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

DA TRANSIÇÃO DEMOCRÁTICA INCOMPLETA AO AVANÇO DO NEOCONSERVADORISMO: CONSEQUÊNCIAS PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Daniela de Oliveira Pires

*Eu temo que nossa democracia tenha sido
apenas um sonho efêmero
(Petra Costa - Democracia em Vertigem)*

Introdução

O objetivo do artigo será o de demonstrar, a partir do processo de transição da ditadura civil-militar (1964-1985) para o Estado Democrático de Direito, por meio da promulgação da Constituição Federal de 1988, quais são os desafios atuais para a consolidação da democratização da sociedade e da escola pública. Para efeitos dessa análise, democratização é aqui entendida como a materialização de direitos em políticas coletivamente construídas na autocrítica da prática social (PERONI, 2016). É possível sustentar a hipótese de que não rompemos, em definitivo, com o passado ditatorial recente (1964-1985), na medida em que sequer houve responsabilização pelas torturas, mortes e desaparecimentos políticos por parte dos agentes do Estado brasileiro. Tem-se, com isso, um processo de transição incompleta e inacabada, sendo que uma das principais consequências é a fragilidade das estruturas democráticas.

O texto foi estruturado em três seções de desenvolvimento, além da introdução e das considerações finais. A metodologia utilizada baseou-se no instrumento de pesquisa qualitativo, através da análise bibliográfica e normativa. Na primeira seção, será abordado o conceito de Justiça de Transição e os aspectos da democratização da educação pública. Em seguida, o contexto de abertura democrática a partir da aprovação da Lei da Anistia (Lei nº 6683/79), com o propósito de demonstrar as consequências que possui um processo de transição política negociada e endógena no fortalecimento das

instâncias democráticas e de participação social. Por fim, será mencionado o processo de redemocratização dos anos 1980, com destaque para a organização do Movimento em Defesa da Educação Pública e os embates educacionais na Assembleia Constituinte de 1987. Esse processo definirá, na Carta Política de 1988, ações do setor público e do privado (com e sem fins lucrativos), assim como o do público não-estatal.

Ao final, constata-se que a situação brasileira atual é de crise da democracia representativa, do avanço das pautas conservadoras e de retrocessos sociais. Com isso, é urgente reafirmar o papel da escola e da educação pública enquanto instrumentos que devem levar a autorreflexão constante dos cidadãos e cidadãs, em uma conjuntura de fragilidade e recentes rupturas democráticas.

Aspectos da Justiça de Transição brasileira e as implicações para a democratização da educação pública

A América Latina engloba um total de 20 países, sendo os países elencados a seguir viveram períodos ditatoriais, a partir da década de 1960: Argentina (1976-1983), Brasil (1964-1985), Bolívia (1971-1985), Chile (1973-1989), El Salvador (1931-1979), Equador (1972-1979), Guatemala (1970-1985), Haiti (1957-1990), Honduras (1963-1974), Nicarágua (1967-1979), Panamá (1968-1989), Paraguai (1954-1989), Peru (1968-1980), Uruguai (1973-1984) e Suriname (1980-1988). Ainda antes desses, Colômbia (1953-1957), República Dominicana (1889-1899, 1930-1961), México (1853-1855, 1876-1910) e Venezuela (1908-1935, 1952-1958). A par dessas informações, cabe questionar: quando tratamos da análise dos processos transicionais nos países sul-americanos que passaram por golpes militares e que, posteriormente, adotaram leis de anistia, em quantos desses países inexistiram qualquer julgamento por violações aos direitos humanos cometidos durante os períodos de exceção? Em apenas um deles. Apenas no Brasil.

No caso brasileiro, tal conjuntura, de evidente retrocesso histórico transicional, pode ter sido corroborada, em grande parte, pela sanção da Lei de Anistia (Lei nº 6.683, de 17 de agosto de 1979), pois a sua aprovação se deu em um contexto histórico específico, no qual a oposição existente à época era consentida pelo próprio regime de exceção. Mesmo assim, é reconhecida como uma das primeiras manifestações de distensão dos regimes de exceção,

havendo repercussões para o processo de redemocratização até os dias atuais. Destaca-se o Art. 1º, no qual é possível revelar o real objetivo da legislação:

Art. 1º É **concedida anistia a todos** quantos, no período compreendido entre 02 de setembro de 1961 e 15 de agosto de 1979, **cometeram crimes políticos ou conexo** com estes, crimes eleitorais, aos que tiveram seus direitos políticos suspensos e aos servidores da Administração Direta e Indireta, de fundações vinculadas ao poder público, aos Servidores dos Poderes Legislativo e Judiciário, aos Militares e aos dirigentes e representantes sindicais, punidos com fundamento em Atos Institucionais e Complementares (BRASIL, 1979, grifos nossos).

Esse dispositivo contém a questão mais polêmica e, também, o teor geral da legislação, a sua essência político-normativa, que previa a anistia tanto para os torturadores quanto para os torturados, sob a alegação do advento dos chamados “crimes conexos” e “crimes de sangue”. Para Jair Krischke, ativista dos direitos humanos no Brasil, Argentina, Uruguai, Chile e Paraguai, essa é uma lei de autoanistia: “Não é a lei que imaginávamos, nem a lei pela qual lutamos, mas é a lei que temos” (PIRES, 2015). Mesmo diante desse contexto complexo de avanços e retrocessos, se faz necessário mencionar a participação decisiva das mulheres na luta pela anistia ampla, direta e irrestrita, sob a liderança de Terezinha Zerbini, que foi uma das fundadoras do Movimento Feminino pela Anistia (MFPA).

Tomando por base o processo de correlação de forças sociais, estabelecido no final do Estado de exceção, tem-se a prevalência dos interesses das elites dirigentes, com repercussões para as instituições democráticas. Destaca-se, ainda, que trinta e cinco anos após a sua publicação, a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) protocolou, em 2010, no Supremo Tribunal Federal (STF), uma Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 153, em que problematizou a extensão da anistia, abrangendo também membros do Estado, policiais e militares, que durante a ditadura produziram violações aos direitos humanos e às garantias fundamentais. A ADPF nº 153 contestava exatamente a validade do artigo primeiro. Em votação, o ministro relator do STF à época, Eros Grau, confirmou a “constitucionalidade” da Lei da Anistia, revelando o perfil conservador que predomina na cultura jurídica dos tribunais

superiores brasileiros (PIRES, 2015). Segundo Paulo Abrão e Tarso Genro (2012, p. 37),

O efeito perverso dessa decisão é o de que, por esse entendimento, a Corte Suprema brasileira expressou a visão de que os crimes políticos de resistência se equivalem aos crimes de Estado, de que acordos políticos possuem o condão de afastar o império da lei e as garantias às liberdades individuais e os direitos humanos, de que os atores estavam em condição de igualdade para negociação, de que é possível reconciliação sem verdade e justiça para as vítimas.

Este efeito perverso atribuído pelos autores acabou provocando repercussões internacionais, pois o Brasil foi condenado pela Corte Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) em 2009, no caso que ficou conhecido como “Gomes Lund e outros”¹. Dentre os aspectos da sentença condenatória, destacam-se a violação aos Artigos 8º e 25º (que tratam, respectivamente, da garantia e proteção judiciais). Os desaparecimentos forçados não foram efetivamente investigados, processados e, se o caso, punidos pelas autoridades competentes, em grande parte, devido à Lei de Anistia, pois a CIDH argumenta que a maneira pela qual a referida legislação foi elaborada torna inviável qualquer tipo de investigação, acesso às informações e às provas, bem como processamento e punição aos responsáveis – no caso, os representantes do Estado brasileiro durante a “Guerrilha do Araguaia”. De acordo com a sentença condenatória:

A Corte Interamericana considera que a forma na qual foi interpretada e aplicada a Lei de Anistia aprovada pelo Brasil [...] afetou o dever internacional do Estado de investigar e punir as graves violações de direitos humanos, ao impedir que os familiares das vítimas no presente caso fossem ouvidos por um juiz, conforme estabelece o artigo 8.1 da Convenção

1 O caso Gomes Lund e Outros vs. Brasil (“Guerrilha do Araguaia”) consistiu em uma demanda protocolada em 7 de agosto de 1995 à Comissão Interamericana de Direitos Humanos, que por sua vez submeteu à apreciação e julgamento da Corte Interamericana de Direitos Humanos – Corte IDH, em 26 de março de 2009. Versou sobre a responsabilidade do Estado Brasileiro em razão de detenção arbitrária, tortura e desaparecimento forçado de setenta pessoas (alguns membros do novo Partido Comunista do Brasil e outros camponeses da região), fruto da atuação do exército brasileiro para conter e erradicar a Guerrilha do Araguaia, em plena ditadura militar brasileira (1964-1985) (LIMA JÚNIOR, 2019, n.p.).

Americana, e violou o direito à proteção judicial consagrado no artigo 25 do mesmo instrumento, precisamente pela falta de investigação, persecução, captura, julgamento e punição dos responsáveis pelos fatos, descumprindo também o artigo 1.1 da Convenção. Adicionalmente, ao aplicar a Lei de Anistia impedindo a investigação dos fatos e a identificação, julgamento e eventual sanção dos possíveis responsáveis por violações continuadas e permanentes, como os desaparecimentos forçados, o Estado descumpriu sua obrigação de adequar seu direito interno, consagrada no artigo 2 da Convenção Americana (SENTENÇA..., 2010, p. 64).

Portanto, o Brasil é reconhecido, nacional e internacionalmente, pelo seu processo de transição, com o predomínio da influência de setores estratégicos, em última instância, interessados na permanência no poder. Isso ocasiona sérias consequências para a consolidação da democracia, segundo Renan Quinalha (2013, p. 93):

Essa situação dramática parece agravar-se diante dos limites que caracterizam as transições negociadas, tendo em vista as consequências legadas por esse tipo de abertura controlada dos regimes autoritários para as incipientes democracias. Nesse padrão transicional, o novo governo é maculado pelas sequelas da excessiva dose de continuísmo e de conservadorismo herdados do regime anterior, pois as efetivas reformas vão-se adiando, indefinidamente, para um momento mais propício, futuro e incerto.

O termo *Transicional Justice* (Justiça de Transição) foi estabelecido pela professora Ruti Teitel em 1991, em decorrência das análises realizadas sobre o colapso do bloco comunista europeu e dos processos de redemocratização na América Latina. A Justiça de Transição se materializa por meio dos seus pilares, quais sejam, Justiça, Memória e Verdade; Reparação; e Reforma das instituições. É importante salientar que a Justiça de Transição pressupõe “Processos conhecidos por transição e, em seguida, aos chamados de consolidação democrática” (QUINALHA, 2013, p. 34).

Nesse sentido, revela-se a importância de tratá-la como uma forma de auxiliar na compreensão dos desafios, avanços, limites e possibilidades na consolidação das experiências democráticas recentes no contexto dos países da América Latina. Justiça de Transição, enquanto conceituação, é uma construção

recente e remonta o final dos anos 1980 e que “Não expressa uma categoria analítica definitiva e acabada, mas, antes, uma referência tópica concebida pela teoria social contemporânea para delimitar os contornos de um tipo peculiar de experiência política e jurídica” (QUINALHA, 2013, p.120).

A transição democrática brasileira caracteriza-se pela existência de dois elementos centrais para a presente análise: o endógeno e a negociação. Para tanto, tomamos como premissa o fato de os militares terem vencido. O que significa tal afirmação? Isso significa que a forma, o momento e as circunstâncias políticas, econômicas e sociais para a determinação do final do Estado ditatorial, foram determinadas pelo próprio regime. Ou seja, foram articuladas no bojo do governo militar, portanto, de maneira endógena. Em que pese, trata-se também de uma transição negociada. O que significa dizer que não ocorreu propriamente uma ruptura com o regime de exceção, pois os membros do governo e seus apoiadores negociaram diretamente mecanismos que garantissem suas manutenções nas esferas de poder.

Diante de tais características, é possível afirmar, segundo Florestan Fernandes (2005), que no Brasil ocorreu a manutenção e o controle da hegemonia das forças militares. Em razão do que o autor definiu como “pactos pelo alto”, retorna-se ao regime democrático, mas com a permanência da influência política militar nas esferas do executivo, legislativo e judiciário. Nesse sentido, afirma Fabiana McArthur (2012, p. 85-86):

Durante muitos anos, foi essa legislação que determinou a definição do tratamento a ser dado ao passado histórico brasileiro: ‘Perdão e esquecimento’ foram os princípios que buscaram conciliar agressores e agredidos no contexto do novo Estado de Direito. Credita-se a ausência de questionamento maior dos abusos do período autoritário, principalmente, à concentração dos esforços, no país, durante muito tempo, na consolidação de estruturas democráticas mais sólidas, no combate à corrupção e à crise econômica que assolavam, em primeira instância, o Brasil. Iniciativas concretas relacionadas à superação do legado de violações de direitos no passado só foram observadas novamente a partir de meados dos anos 90.

Para Renan Quinalha (2013, p. 93): “Nesse padrão transicional, o novo governo é maculado pelas sequelas da excessiva dose de continuísmo e de

conservadorismo herdados do regime anterior, pois as efetivas reformas vão-se adiando, indefinidamente, para um momento mais propício, futuro e incerto”. A democracia que se instaura no país acaba por consolidar, em grande medida, a manutenção dos interesses das elites dirigentes que apoiaram as rupturas democráticas e se mantiveram, durante todo o período de exceção, influenciando os governos militares.

É possível constatar, até os dias de hoje, no caso brasileiro, as implicações sociais, culturais, econômicas e políticas desse estágio de incompletude democrática, com destaque para a violência institucional e repressora do Estado, evidenciando assim, um estímulo à “política do esquecimento”, mais do que à do enfrentamento e à do reconhecimento das violações aos direitos humanos e às garantias individuais e sociais.

Limites e possibilidades para a consolidação do Estado Democrático de Direito e para a democratização da educação pública

Os anos 1980 marcaram o esgotamento do Estado de exceção e a luta dos movimentos sociais pela redemocratização e pela educação pública, dos quais se destaca o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP). Todavia, nesse mesmo momento, os Estados Unidos e a Inglaterra difundiam mundialmente a orientação neoliberal que tem, dentre suas premissas, a privatização dos setores sociais e a não-intervenção do Estado na economia. É nesse contexto que a Constituição Federal de 1988 foi promulgada. Ela consagrou, além da esfera do público e do privado, uma nova categoria: o confessional ou filantrópico – que significava a ação particular, mas com um sentido público, o chamado público-não-estatal.

As entidades públicas não-estatais foram amplamente estimuladas a partir dos anos 1990, com o advento das parcerias público-privadas entre o Estado e as entidades do Terceiro Setor – que se qualificaram juridicamente como entidades de direito privado sem fins lucrativos e que passaram a receber o título de Organizações Sociais (OS) ou Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), definidas, respectivamente, pela Lei 9.637/98 e pela Lei 9.790/99. Ao mesmo tempo em que o Estado amplia a sua titularidade na promoção da educação pública, admitindo, com isso, o seu dever constitucional e empenhando esforços para executá-la, as forças sociais privatizantes se

organizavam para deslegitimar essas pretensões. Mais recentemente, tem-se a aprovação do Marco Regulatório do Terceiro Setor (Lei nº13019/2014), que passa a reconhecer a existência das Organizações da Sociedade Civil (OSC).

Portanto, o Brasil viveu um processo difícil de transição para a democratização, entendida como materialização de direitos em políticas sociais e, também, como a coletivização das decisões em um processo de “Naturalização do possível” (PERONI, 2015). Ao mesmo tempo, os processos de neoliberalismo, reestruturação produtiva, globalização e da terceira via redefiniram o papel do Estado na promoção das políticas sociais. Nesse sentido, vivemos a seguinte contradição: ao mesmo tempo em que a privatização do público é cada vez maior (PERONI, 2015), seja através da direção e da execução das políticas sociais, também, em um processo de correlação de forças, houve avanços na materialização de alguns direitos sociais, como no caso da saúde e da educação.

As lutas pela democratização da sociedade e pela materialização de direitos na educação pública foram condensadas, em grande parte, pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. O Fórum estava envolvido na organização do processo constituinte. Ele foi oficialmente lançado em Brasília, em 09 de abril de 1987, na Campanha Nacional em Defesa da Escola Pública e Gratuita. Inicialmente, ele fora denominado de Fórum da Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito.

Dentre as suas reivindicações, duas questões se destacavam: a luta pelo fim da ditadura civil-militar e a defesa da educação pública. As demandas contidas nas pautas dos movimentos sociais expressavam o repúdio da sociedade em relação à forma como a política educacional brasileira havia sido conduzida pelo governo militar. Tal política caracterizou-se pelo seu viés privatizante e de recusa ao caráter social e coletivo do ensino. A resposta dos setores privados foi imediata, reafirmando a correlação de forças sociais entre o público e o privado durante o processo constituinte de 1987. As principais forças que se opuseram ao FNDEP vieram das escolas particulares privadas, através da Federação Nacional de Estabelecimentos de Ensino (FENEM) e do setor privado confessional, por meio da Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas (ABESC) e da Associação da Educação Católica.

No Brasil, não vivenciamos o Estado de bem-estar social, apenas um Estado desenvolvimentista (VIEIRA, 1998), e no período que estávamos dando os primeiros passos na luta por direitos sociais universais, mais uma vez,

o setor privado se articulou para ter a direção e a execução (RHODES, 1996) das políticas educacionais. Vera Peroni (2016), afirma que devem ser reconhecidos os avanços democráticos que foram vivenciados no país, mas é necessário observar que, nesse estágio de desenvolvimento social, existem contradições que devem ser reconhecidas. Em que pese, para a autora,

Ao mesmo tempo em que avançamos na democratização, entendida, neste caso, como a materialização dos direitos em políticas, ocorrida no período pós-abertura política e incrementada nas duas últimas décadas, como, por exemplo, com o aumento da oferta da educação básica; o Plano de Desenvolvimento da Educação/Plano de Ações Articuladas e o processo de construção de um Sistema Nacional de Educação, ocorreu também o incremento dos processos de privatizações endógena e exógena (BALL; YOUDELL, 2008) da educação pública, tanto por meio da direção quanto pela execução de políticas educacionais (PERONI, 2015) (PIRES; PERONI, 2019 p. 21).

Faz-se necessário reconhecer os avanços em relação às condições de acesso e permanência dos estudantes aos sistemas públicos de ensino. Entretanto, tais conquistas são consubstanciadas dentro de uma perspectiva que restringe tais conquistas, sob a alegação do controle financeiro e fiscal, causando prejuízo para as condições de promoção e atendimento das políticas sociais. Em linhas gerais, a declaração do direito à educação, que é de suma relevância, deve acompanhar a sua efetividade, o que corresponde à contrapartida estatal, pois, sem investimento social, torna-se mera ficção legislativa constitucional. E em um país de tradição democrática recente, a materialização de direitos por meio de políticas sociais é uma condição para o fortalecimento da própria democracia.

O avanço do neoconservadorismo e dos processos de rupturas democráticas

Nessa parte do estudo serão realizados alguns apontamentos como forma de compreender a complexidade do atual contexto político e econômico, com destaque para a relação entre o avanço do chamado neoconservadorismo e o processo incompleto e inacabado de transição democrática.

O neoconservadorismo, enquanto corrente de pensamento, surge nos Estados Unidos, durante a década de 1960, em contraposição ao pacifismo, à social-democracia e aos movimentos da nova contracultura de esquerda. Partimos do pressuposto de que estamos presenciando um processo de reconfiguração dessa orientação política com o avanço das políticas de cunho conservadoras e populistas, alicerçadas em processos de rupturas democráticas, com o predomínio de manifestações de ordem racista, de homofobia e de xenofobia, agravadas a partir de 2008, e com o advento da crise econômica estrutural e global do capitalismo. Somado a isso, tem-se o descrédito nas relações entre representantes e representados, inclusive de questionamento pelos segmentos conservadores dos limites da democracia liberal, ocorrendo com isso, o surgimento de

[...] lideranças políticas que, na prática, negam as formas partidárias existentes e alteram de forma profunda a ordem política nacional e mundial. Trump, Brexit, Le Pen, Macron (coveiro dos partidos) são expressões significativas de uma ordem (ou de um caos) pós-liberal. Assim como é a total decomposição do sistema político do Brasil, país fundamental da América Latina. (CASTELLS, 2018, p.08).

Essas lideranças estão alicerçadas em um discurso baseado no *antiestablishment* político, de crítica ao próprio sistema democrático representativo, e passam a ser assimilados e legitimados por uma população imersa em uma crise econômica que está provocando o aumento gradativo do desemprego e das desigualdades sociais, ou seja, da falta de perspectiva. É importante salientar que todas as crises econômicas do capitalismo acabam provocando mudanças de cunho político, econômico e social, tanto na esfera interna dos Estados-nação, quanto internacionalmente, reconhecendo a existência de uma ordem internacional globalizante.

Também se deve ressaltar que tais crises econômicas são históricas, cíclicas, processuais e, por que não afirmar, inevitáveis, segundo a ordem de acumulação produtiva. Em que pese, portanto, a atual crise, que teve início nos Estados Unidos, não é a única, e nem será a última. Prova disso é que, nos anos 1970, a sociedade internacional experimentou mais uma de suas crises, o que acabou definindo naquele momento histórico, e para as décadas posteriores,

o predomínio internacional da orientação neoliberal. O neoliberalismo possui entre as suas diretrizes o predomínio do chamado Estado mínimo – no qual pressupõe a não-intervenção do poder estatal na economia, com vistas à hegemonia do mercado no controle das atividades econômicas e financeiras –, e também a privatização das atividades não lucrativas, dentre elas, aquelas relacionadas à promoção das políticas públicas educacionais.

Tal contexto acabou por ocasionar um processo de alteração do papel do Estado no atendimento das políticas públicas, não somente da educação, como dos demais direitos sociais (saúde, assistência social, segurança pública). Uma das premissas defendidas à época, e que no atual momento também servem de argumento, é a de que “Uma ordem estatal intervencionista não pode se coadunar plenamente com uma democracia liberal” (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 197-198).

Percebe-se que um dos argumentos apresentados pelos setores privados foi o de relacionar a ampliação da presença do Estado na consecução dos direitos sociais a uma violação à própria democracia liberal, em que se forjaria uma padronização de costumes e comportamentos na população por intermédio da educação. Em que pese, tal posição pressupõe exatamente o contrário da tese defendida pelos grupos privados, porque ensejaria a organização da educação em bases democráticas e acessíveis a todos os cidadãos, primando pela igualdade de acesso e condições. Ora, o investimento em políticas públicas pelo Estado fosse diretamente proporcional à consolidação da democracia. No entanto, para os defensores da orientação neoliberal, tal relação ocasionava exatamente o inverso, pois, quanto maior fosse a atuação do Estado, mais ela ensejaria uma atitude controladora e hegemônica – contrariando a liberdade e a iniciativa dos indivíduos, ignorando o caráter social e coletivo da educação, seguindo a vertente do liberalismo clássico.

Historicamente, sempre que o Estado brasileiro demonstrou uma maior disposição para assumir a titularidade na promoção da educação pública, as forças sociais privatizantes se organizam no intuito de impedir ou relativizá-la, sob a alegação de que o Estado pretende o monopólio da educação, em prejuízo para a “democracia” – entendida como um “impedimento” à própria liberdade de escolha do cidadão (PIRES, 2015). A questão que necessita de esclarecimento não é acerca da ação estatal em prol de um atendimento universal da educação, que nas últimas décadas foi significativa, considerando a

concentração de matrículas da educação básica na esfera pública, mas o grau de participação dos setores privados na organização do poder político, com ênfase na direção e execução das políticas públicas.

Portanto, a tendência à privatização da esfera pública é reconhecida como uma das estratégias defendidas pela perspectiva do neoliberalismo. Em que pese, com a propagação da Terceira Via – orientação política que surge na Inglaterra durante os anos 1990, estruturada por Antony Giddens (2001), e que se coloca como uma alternativa à antiga social-democracia e ao próprio neoliberalismo –, o neoliberalismo possui dentre as suas características o estímulo ao voluntariado, a desresponsabilização na execução direta das políticas públicas pela esfera estatal – repassando para a sociedade civil –, e o incentivo à meritocracia.

Para Giddens (2001) se faz necessário “democratizar a democracia”. Para tanto, a estratégia foi justificar a desobrigação estatal com um discurso envolvente, o qual a sociedade civil acabou legitimando ao assumir a execução, elaboração, ou ainda, direção das políticas públicas, sob a alegação de estar estimulando a prática do voluntariado e da ajuda mútua. Isso fortaleceu a presença do empresariado na educação, com a participação das instituições financeiras bancárias, dos grandes conglomerados empresariais e dos setores da mídia hegemônica que passaram a identificar possibilidades rentáveis reais ao assumirem funções estatais em relação à promoção do direito social à educação. É preciso afirmar que tal atitude é amplamente estimulada pelos grupos privados que controlam o Estado por meio de incentivos fiscais e financeiros, com desdobramentos, cada vez mais evidentes, nos dias de hoje.

A situação brasileira atual – na qual se destaca o contexto de crise da democracia representativa, o avanço das pautas conservadoras e o retrocesso social e, por consequência, da democratização da educação pública – está associada com um discurso político de que os “direitos sociais”, dentre eles a educação, passam a ser definidos como “serviços não exclusivos” do Estado, criando as condições materiais, sociais, políticas e jurídicas para a ampliação da ação do terceiro setor e da sociedade civil ativa defendida pela terceira via. Com isso, não pretendemos demonstrar que o neoliberalismo tenha sido superado, enquanto orientação política, mas que passa a coexistir nesse momento particular do capitalismo, tanto com a orientação da terceira via, mas também com o neoconservadorismo, redefinindo a promoção da educação pública.

Como exemplo do avanço do neoconservadorismo, podemos citar o caso da Comissão de Anistia, criada em 2002. A principal função dessa comissão é a de analisar e julgar os pedidos de reparação dos perseguidos políticos e de familiares de assassinados pelo Estado brasileiro entre os anos de 1946 e 1988, abrangendo o período da última ditadura civil-militar, iniciada com o golpe de 1964. Apesar de estar vinculada ao Ministério da Justiça, a comissão sempre atuou de forma autônoma e independente.

Após o Golpe de Estado de 2016, assume a presidência da República, de forma ilegal e ilegítima, o então vice-presidente Michel Temer (2016-2018). Uma das primeiras ações do seu governo foi a definição de que todas as decisões da Comissão de Anistia passariam a ser submetidas à Advocacia-Geral da União (AGU). É imperioso destacar que muitas reparações aprovadas pela comissão têm sido sistematicamente negadas pelo ministério. Acrescido a isso, têm sido realizadas denúncias sobre a precarização das condições de trabalho para a garantia de funcionamento do órgão. Ao restringir a autonomia e precarizar as formas de atuação da comissão, o governo federal vai à contramão das conquistas democráticas, em claro prejuízo para a consolidação da Justiça de Transição, posto que a reparação é um dos seus pilares constitutivos, fragilizando, com isso, a consolidação do ideário democrático no país.

Considerações Finais

Ao final do estudo, cabe destacar que não se pretendeu percorrer todo o processo histórico recente de democratização da sociedade brasileira, mas, sim, pontuar alguns aspectos relevantes para a compreensão dos limites e possibilidades para a sua consolidação – diante do contexto de avanço do neoconservadorismo e da perda das conquistas sociais, como no caso da educação pública. É importante assinalar que a democratização recente do país, fundamentalmente, não se caracterizou como consequência de uma ruptura com o regime de exceção, mas, ao contrário, foi construída por meio de uma negociação nacional, um grande acordo, partilhado entre os militares com as elites dirigentes.

Com relação ao processo de transição para o regime democrático, quando se analisa sob o enfoque dos seus pilares constitutivos, percebe-se um avanço significativo em apenas um deles, a reparação, e que, no atual contexto político,

sofre sérios riscos de retrocesso – considerando as dificuldades de trabalho impostas desde o Golpe de Estado de 2016 e aprofundadas com a eleição de Jair Bolsonaro em 2018, um contumaz defensor da Ditadura Civil-Militar, e que presta homenagens reiteradas a torturadores.

Em que pese, não é possível desconsiderar todos os avanços democráticos conquistados, frutos, em grande parte, da ampliação da participação social e do fortalecimento das demandas por direitos sociais. No caso específico da educação pública, a ampliação do acesso e as políticas de fortalecimento das condições de permanência são resultados da ação do poder público e são efetivadas no sentido de atendimento às demandas da coletividade. Porém, verificam-se, nos últimos anos, limites à participação social no que tange ao processo decisivo democrático no âmbito das decisões políticas.

Acrescido a isso, vislumbra-se a retomada do neoconservadorismo e da neoliberalização, na qual as questões relativas às liberdades individuais trouxeram perdas para um projeto societário de justiça social, em que proliferam as concepções individualistas, a concorrência e a competitividade. É nesse cenário que o direito à educação passa a ser visto não propriamente sob um viés democrático, mas, sim, enquanto uma atividade associada à lucratividade, por meio da ação do grande empresariado nacional e internacional e dos grupos financeiros – fortalecendo a tendência histórica de privatização do público. Diante desse contexto, no qual se vislumbram tantos retrocessos políticos e sociais, a única alternativa viável é criar espaços de (re)existência e reconhecer que a democratização da sociedade pressupõe, necessariamente, a democratização da escola e vice-versa. Somente assim será possível avançar na construção de um projeto educacional que reconheça na participação social um dos seus propósitos e, só assim, teremos condições de transitar, de fato, para a democratização plena do país.

Referências

ABRÃO, Paulo; GENRO, Tarso. **Os Direitos da Transição no Brasil**. In. ABRÃO, Paulo; GENRO, Tarso (orgs.). *Os Direitos da Transição e a Democracia no Brasil*. Belo Horizonte: Fórum, 2012.

BRASIL, Lei nº 6.683, de 17 de agosto de 1979. **Concede a anistia e dá outras providências**, Senado Federal, 1979.

CASTELLS, Manuel. **Ruptura: a crise da democracia liberal**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

CORTE INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS. **Sentença Caso Gomes Lund e outros (“Guerrilha do Araguaia”) VS. Brasil**. 24 nov. 2010. Disponível em: http://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_219_por.pdf. Acesso em: 16 nov. 2020.

FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil**. São Paulo: Globo, 2005.

GIDDENS, Anthony. **A Terceira Via e seus críticos**. Record. Rio de Janeiro, 2001.

LIMA JÚNIOR, Wilson Simões. Sentença internacional no caso Gomes Lund (Guerrilha do Araguaia) vs Brasil e suas consequências no caso de descumprimento. Mar. 2019, **Jus**. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/72546/sentenca-internacional-no-caso-gomes-lund-guerrilha-do-araguaia-vs-brasil-e-suas-consequencias-no-caso-de-descumprimento>. Acesso em: 14 nov. 2020.

MÉSZÁROS, István. **Para além do Capital**. São Paulo: Boitempo Editorial; Campinas: Editora da UNICAMP, 2002.

MCARTHUR, Fabiana Godinho. Justiça de Transição: o caso brasileiro. In: MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. **Revista anistia política e justiça de transição**. nº 7 (jan./jun. 2012). Brasília: Ministério da Justiça, 2012.

PERONI, Vera Maria Vidal. Relação público-privado na educação básica: a democratização da educação? **Movimento Revista de Educação**, v. 5, p. 1-27, 2016.

PERONI, Vera Maria Vidal. **As nebulosas fronteiras entre o público e o privado na Educação Básica Brasileira**. 37ª Reunião Nacional da ANPEd, UFSC, Florianópolis, 2015.

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.

PIRES, Daniela de Oliveira; PERONI, Vera Maria Vidal. A história da educação brasileira sob o enfoque da relação público-privada: limites e possibilidades para a sua democratização. **Revista Contrapontos**. v. 19, n. 2. Itajaí, jan-dez 2019

QUINALHA, Renan Honório. **Justiça de Transição: contornos do conceito**. São Paulo: Outras Expressões; Dobra, 2013.

RHODES, Roderick Arthur William. **The new governance: governing without government.** Political Studies. XLIV 65, 1996.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema.** São Paulo: Paz e Terra, 2000.

VIEIRA, Evaldo. **O Estado e a sociedade civil perante o ECA e a LOAS.** Serviço Social & Sociedade, 56, 9-23. São Paulo, 1998.

VIEIRA, Evaldo. O Estado e a sociedade civil perante o ECA e a LOAS. **Serviço Social & Sociedade**, 56, 9-23. São Paulo, 1998.

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

PROPOSTAS EDUCACIONAIS DO GOVERNO BOLSONARO: DESDEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E PRIVATIZAÇÃO DO PÚBLICO

Paula Valim de Lima

Este texto tem como objetivo discutir as principais propostas para a educação promovidas e defendidas pelo Governo Federal 2019-2022, e seus efeitos no processo de desdemocratização da educação e da materialização da privatização do público. Nesse sentido, busca-se analisar de que modo as políticas educacionais vêm sendo utilizadas como estratégia de dissolução dos sentidos de público e de coletivo, contribuindo para o processo de esvaziamento democrático nesse período particular do capitalismo, de crise e de radicalização neoliberal e neoconservadora.

Entendemos que o atual Presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, tornou-se representante de um amplo campo político que tratamos como a *nova direita brasileira* – que se refere ao agrupamento de diferentes forças políticas e de perspectivas ideológicas que, não sem contradições, forjam uma aliança pragmática a partir da percepção de um inimigo comum, em um projeto de reestruturação do poder de classe (CASIMIRO, 2016; CARAPANÃ, 2018; MIGUEL, 2018). Essa aliança, nos moldes do que ocorre internacionalmente, redefine o papel do Estado, deslocando para o indivíduo as responsabilidades que seriam do poder público e propondo soluções privadas para problemas coletivos. Trata-se do imperativo do individualismo que, em contraposição ao coletivismo ou à coletividade, entende que as transformações se dão na esfera pessoal e não em termos societários (PERONI, 2016).

Assim, o projeto societário da nova direita começa pela redefinição da própria noção de sociedade, de modo que poderia ser caracterizado menos como projeto societário e mais como projeto individual a ser incorporado pela totalidade do conjunto social. Essa compreensão traz implicações para o processo de democratização e para a democracia, aqui entendida a partir da concepção construída pelo Grupo de Pesquisa Relações entre o Público e o Privado

na Educação – GPRPPE em interlocução com diferentes autores, como a materialização de direitos em políticas sociais, construídas com efetiva participação na autocrítica da prática social (PERONI, 2016). Ao mesmo tempo, este projeto tem efeito nas relações entre o público e o privado, entendendo a privatização não apenas como propriedade, mas como projetos societários em relação, atravessados por interesses de classe (PERONI, 2016). Não se trata de compreender o público enquanto Estado e o privado enquanto sociedade civil em contraposição, pois ambos (Estado e sociedade) são permeados por sujeitos com objetivos de classe antagônicos, constituindo-se como espaços de correlação de forças e de conquista de hegemonia (PERONI, 2016). Desse modo, o privado é aqui entendido enquanto projeto societário vinculado ao capital e à esfera privada individual, historicamente relacionado ao privado mercantil, mas atualmente também a entidades do neoconservadorismo, como a família e a religião. Já o público é entendido enquanto projeto democrático e de construção coletiva, permeável à correlação de forças e com parâmetros de justiça social, de modo que falar em privatização do público é falar em desdemocratização.

Nesse contexto, entendendo a educação como processo societário de formação humana e a escola como um espaço privilegiado para formação social, a construção do projeto societário da nova direita passa pela construção de um projeto educativo convergente com seus princípios e pressupostos. É por isso que nos propomos a compreender de que forma esses princípios se expressam nas pautas e nas propostas para a educação, verificando de que modo elas implicam no processo de materialização da privatização do público e no esvaziamento democrático.

Diferentes sujeitos individuais e coletivos, aqui entendidos a partir de Thompson (1981), atuam em projetos de construção e de execução dessas agendas na educação brasileira – seja por meio de propostas concretas, como projetos legislativos, programas e políticas nacionais, ou por meio de discursos e de mobilização da opinião pública –, entendendo a escola e a política educacional como terrenos privilegiados de disputa que redefinem o conteúdo e os sentidos da educação. Com a eleição à presidência da República em 2018, Jair Bolsonaro, na condição de representante da nova direita brasileira, assume um projeto de governo que se propõe à radicalização dos discursos, pautas e

projetos vinculados aos ideais neoliberal e neoconservador – que dão o tom ideológico da nova direita nesse momento.

O governo Bolsonaro

O atual governo é uma síntese da coalizão de, essencialmente, três grandes grupos que incorporam os mesmos valores, princípios e projetos de educação e de sociedade. De acordo com Freitas (2018), a composição do governo se dá por um núcleo liberal, um núcleo conservador e um núcleo que cuida do autoritarismo social como forma de governo, no qual se incluem os militares. Miguel (2018) faz uma diferenciação ao se referir às três principais vertentes que se destacam nesse contexto, quais sejam: o libertarianismo, o fundamentalismo religioso e a reciclagem do antigo anticomunismo. Como mediação entre os autores, e tomando emprestada a caracterização de Freitas (2018) quanto ao núcleo do autoritarismo social no sentido de que este se superpõe aos demais, consideramos que os três setores fundamentais que se expressam na composição do governo atual são o grupo neoliberal, o grupo neoconservador e o grupo dos militares. Mais do que um aglomerado de grupos, entendemos que o governo Bolsonaro representa a coalizão entre pressupostos neoliberais e neoconservadores fazendo a mediação entre eles e, não sem contradições, avançando em pautas comuns aos dois.

Os três grupos, portanto, encontram representação dentro do governo, ainda que atuem para além dele, a partir de diferentes sujeitos que disputam pautas, projetos e crenças. Muitas vezes, suas diferenças são evidentes, mas, em outras, eles se sobrepõem e as fronteiras que os separam são bastante tênues – sendo possível que um mesmo sujeito encontre-se entre os grupos, como intermediário, e que uma mesma pauta ou reivindicação ressoe em mais de um deles do mesmo modo.

O núcleo neoliberal é identificado como grupo do mercado, defendendo sua liberdade econômica irrestrita e pressupostos de limitação do papel do Estado, especialmente em relação às políticas sociais. Esse grupo compartilha do diagnóstico de que o culpado pela atual crise é o Estado e se utiliza da retórica da crise para aumentar a retirada de direitos e diminuir (quando não esgotar) as políticas sociais. Sob o argumento de superação da crise, sustenta a aprovação de medidas nos moldes que já vinham ocorrendo no Governo Temer,

como a Emenda Constitucional do teto de gastos, a Reforma Trabalhista, a Lei da Terceirização e, já no Governo Bolsonaro, as Reformas da Previdência e Administrativa. Esse núcleo é composto principalmente de sujeitos com trajetórias de atuação no mercado, com destaque aos economistas, egressos do mercado financeiro e aqueles com vínculos a instituições acadêmicas de tradição ortodoxa ultraliberal, como a Fundação Getúlio Vargas, IBMEC e a Universidade de Chicago. Os sujeitos que melhor representam esse grupo no governo são o ministro da economia, Paulo Guedes, e o presidente do Banco Central, Roberto Campos Neto, ambos com histórico de atuação em instituições do mercado de capitais.

O núcleo neoconservador, por sua vez, aglutina sujeitos cuja preocupação central tem relação com as questões morais e culturais, fortemente vinculadas aos valores religiosos, a partir da perspectiva da família como entidade divina a ser protegida e fortalecida enquanto célula central da sociedade, em contraposição ao Estado. Principalmente pela vinculação religiosa fundamentalista, se opõe a pautas identitárias, de diversidade e de direitos sexuais e reprodutivos. Além disso, o neoconservadorismo tem, entre seus fundamentos, o idealismo punitivo e o anticomunismo (ou, em sua versão atualizada, o bolivarianismo), associado ao militarismo (LACERDA, 2019). Há também alguma sustentação do ideário neoliberal, especialmente no que se refere à restauração do poder de classe, à desconfiança da democracia e à defesa da liberdade de mercado. Além do próprio presidente, uma forte representante desse núcleo é a ministra Damares Alves, do Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos (MMFDH), e dispersos em outros ministérios e secretarias.

O núcleo militar, que compartilha fundamentos neoconservadores de anticomunismo e de idealismo punitivo, também exerce significativa influência no governo, no qual sua presença se destaca no histórico brasileiro. Desde o início, Bolsonaro e seu vice, General Hamilton Mourão, evidenciaram essa aliança e ela foi, em grande medida, responsável pela sua eleição. Especificamente em relação à equipe do governo, além de ocuparem pastas como titulares, os militares estão presentes em outros postos importantes, como é o caso de algumas empresas estatais; áreas econômicas estratégicas para grandes projetos e investimentos; na área jurídica e de segurança pública; além de terem uma presença significativa nas pastas da Educação, Direitos Humanos e Cidadania, e em outros postos-chave da formulação de políticas.

Como dito, tomamos o autoritarismo social como uma caracterização que atravessa todos os três grupos e se superpõe aos demais, representando sua face mais autoritária, como uma “Coalizão de conservadores e liberais que se unem em uma forma autoritária de governar” (FREITAS, 2018, p. 909). Dagnino (1994) aponta o autoritarismo social como um mecanismo de exclusão que permeia o conjunto das práticas sociais e, como consequência, reproduz desigualdades nas relações sociais. Segundo a autora, é um fator impeditivo para a democratização da sociedade.

Alguns sujeitos se apresentam como expressão do intermédio desses grupos, como é o caso de Ricardo Vélez Rodríguez e Abraham Weintraub, que assumiram a chefia do Ministério da Educação de janeiro a abril de 2019 e de abril de 2019 a julho de 2020, respectivamente. Assim como outros membros da equipe de Bolsonaro, eles recebem forte influência do escritor e professor de filosofia *online* Olavo de Carvalho. Os seguidores do chamado “olavismo” têm como inimigos os movimentos de esquerda. Eles se opõem ao “marxismo cultural” e à “ideologia de gênero”, defendem a militarização das escolas e o ensino domiciliar, e promovem o revisionismo histórico e científico¹, pressupostos que têm origem entre grupos diferentes.

A partir de uma breve observação sobre as matrizes ideológicas da nova direita, podemos verificar que o Governo Bolsonaro tem capacidade de interlocução com os diferentes setores que compõem esses grupos, e que suas pautas e propostas buscam dar conta das mais diferentes perspectivas teóricas e projetos societários. Desse modo, conseguiu construir uma base ampla de apoio político e simbólico. No entanto, essa multiplicidade de vertentes disputando pela hegemonia interna no governo, leva também à dificuldade de materialização de suas propostas em projetos e políticas. A atuação do governo desde a eleição indica uma gestão pouco coesa, considerando que os posicionamentos da nova equipe são bastante contraditórios, quando não antagônicos entre si. Trata-se, por certo, de uma forte correlação de forças entre os sujeitos, em geral, representados nos três grupos citados, que disputam a centralidade do discurso e das ações do governo.

1 Revisionismo no sentido de contestar e de reinterpretar fatos históricos como o escravismo, o nazismo e as ditaduras militares, e os estudos científicos que tratam, por exemplo, do aquecimento global e do formato do planeta Terra, por meio da manipulação dos fatos a partir de uma visão distorcida da historiografia e da ciência de modo geral.

Propostas para a educação

Particularmente no âmbito da educação, verificamos a inserção dessa nova direita, que atua por dentro e por fora do governo Bolsonaro, a partir de diferentes objetivos e estratégias. De um lado, a agenda neoliberal, que considera a educação como mercadoria, voltada à formação de mão de obra, baseada em resultados, centrada na competitividade, na meritocracia e no desenvolvimento individual dos cidadãos. De outro lado, não necessariamente oposto, a agenda neoconservadora opera com a perspectiva de que a escola pública é uma arena perigosa que ameaça a destruição de valores tradicionais e, portanto, investem na restauração de determinados pressupostos morais. Atravessando as duas, a agenda militar propõe a consolidação de uma educação centrada em valores de disciplina, de hierarquia, de civismo e de obediência. Ambas têm implicações para a democratização da educação e da sociedade, na medida em que buscam redefinir os sentidos e o conteúdo da educação – especialmente por meio da inserção de novos valores, contrários ao ideal democrático de coletividade, de diversidade e de justiça social.

Como síntese da coalizão desses campos ideológicos, algumas propostas ganharam destaque no debate educacional nos primeiros anos de governo Bolsonaro. Entendemos que as pautas defendidas pelo governo, em interlocução com os sujeitos da nova direita, são expressões de sua concepção de educação e de seu projeto societário. Nesse sentido, compreender as pautas e os interesses por elas representados – o conteúdo da proposta (PERONI, 2015) – contribui na identificação do projeto de país que está em disputa por esses sujeitos e o papel atribuído à educação na construção desse projeto.

Ainda que historicamente presentes nos discursos dos grupos aqui discutidos, algumas pautas se destacaram no debate educacional e ganharam capilaridade no mandato de Jair Bolsonaro, são elas: a) o combate ao “marxismo cultural”, que inclui a “doutrinação ideológica” e a “ideologia de gênero”, e se situa a partir da percepção de que vivemos um contexto de guerra ideológica entre os setores da sociedade, em que o pensamento de esquerda assume a hegemonia dos meios culturais e, por intermédio deles, busca a destruição do que seriam os mais caros elementos da cultura ocidental: a família, a meritocracia, o patriotismo, a moralidade e a tradição; b) a defesa do *homeschooling*, ou ensino domiciliar, a partir dos termos da garantia das liberdades individuais,

atribuindo à família a soberania na decisão sobre a educação dos filhos, além de operar com a separação entre ensino e educação, e com duras críticas à educação escolar, especialmente pública, e ao trabalho docente; e c) a defesa dos valores militares como princípio universal em resposta aos problemas educacionais, inserindo nas escolas públicas os preceitos, a estrutura organizacional e o aparato militar por meio do processo de militarização das escolas, conformando a categoria de escolas cívico-militares.

A partir das análises, verificamos que essas pautas representam pontos comuns aos grupos que compõem a nova direita, em nome das quais suspendem temporariamente as divergências e buscam uma atuação relativamente conjunta. As pautas aqui apresentadas encontram-se em diferentes estágios do processo de materialização: enquanto propostas de veto a discussões políticas e a de gênero nas escolas (sintetizados pelo programa Escola sem Partido), e de regulamentação do direito ao *homeschooling* tramitam nas casas legislativas em forma de projeto de lei, com maior ou menor capacidade de aprovação de acordo com os contextos e as correlações de força locais, a militarização das escolas é um fato estabelecido, que foi convertida em programa de governo no ano de 2019 e se materializa em escolas públicas por todo o Brasil. Destaca-se, com isso, o entendimento de que essas pautas, ainda que não venham a se materializar em políticas propriamente ditas, são expressões de determinados projetos societários e educativos, e atuam na sua construção.

Iniciamos a discussão pela pauta do combate ao marxismo cultural, uma discussão ampla que engloba diferentes argumentos e prerrogativas – traduzindo o entendimento de que há em curso uma guerra ideológica entre diferentes setores da sociedade. Pode-se dizer que as demais pautas também se relacionam com essa, na medida em que surgem como estratégias de controle do conteúdo da educação e do esvaziamento do espaço e dos currículos escolares. Sob a prerrogativa de proteger crianças e adolescentes das supostas ameaças do marxismo cultural, da doutrinação e da ideologia de gênero, objetivam o espraiamento de determinados valores e princípios em consonância com um projeto de sociedade, que está alicerçado em valores caros à reprodução do sistema capitalista, entre os quais destacam-se o individualismo, a disciplina e a meritocracia.

O termo marxismo cultural foi cunhado por intelectuais orgânicos da extrema-direita norte-americana na década de 1990 e é utilizado

recorrentemente no Brasil para se referir a um plano orquestrado por intelectuais de esquerda, que estariam atuando para destruir os valores e a tradição ocidental, atendendo também pelo nome de gramscismo cultural. Isso porque essa história começou com Antonio Gramsci e suas formulações teóricas acerca da estratégia socialista de organização da classe trabalhadora, ao tratar da ideia de disputa de hegemonia para transformação social nas sociedades capitalistas ocidentais (MIGUEL, 2016). O entendimento da direita sobre isso é de que se trata de uma estratégia dos marxistas de assumirem os instrumentos da cultura para manipular corações e mentes com vistas à destruição de todos os principais elementos da cultura ocidental. Dentro dessa perspectiva, no contexto da guerra cultural ou da guerra ideológica, os marxistas teriam sido vitoriosos e conquistado a hegemonia, inclusive das instituições: governos, sistemas educacionais, aparatos de mídia, universidades, entre outras. É nesse ponto que se encontram a suposição do marxismo cultural e a afirmação da doutrinação ideológica presentes nas escolas e nas universidades, tão denunciadas pelo atual governo, pelos seus ministros e pelos outros sujeitos externos, como o movimento Escola sem Partido e seus aliados.

O presidente Bolsonaro tomou a pauta do combate ao marxismo cultural como uma prioridade em sua campanha. No seu plano de governo, denunciou que “Nos últimos 30 anos, o marxismo cultural e suas derivações, como o gramscismo, se uniu às oligarquias corruptas para minar os valores da nação e da família brasileira” (BOLSONARO, 2018, p. 8). No mesmo documento, ele apontou a necessidade de mudança no conteúdo educacional: priorizando o ensino de “Mais matemática, ciências e português, sem doutrinação e sexualização precoce” e “Expurgando a ideologia de Paulo Freire” (BOLSONARO, 2018, p. 41-46). O grande teórico e patrono da educação brasileira, Paulo Freire, é alvo constante de duros ataques por parte dos sujeitos da nova direita pela sua influência para a pedagogia crítica, sendo frequentemente associado ao marxismo e ao gramscismo, bem como à doutrinação ideológica. Por parte do governo, a teoria de Freire é tratada como ineficaz e incapaz de produzir bons resultados. Em uma rede social, Bolsonaro fez publicações vinculando os resultados insatisfatórios da educação brasileira ao marxismo cultural, conforme o *tweet* publicado na véspera do início do mandato:

Uma das metas para tirarmos o Brasil das piores posições nos rankings de educação do mundo é combater o lixo marxista que se instalou nas instituições de ensino. Junto com o Ministério da Educação e outros envolvidos, vamos evoluir em formar cidadãos, e não mais militantes políticos (BOLSONARO, 2018, n.p.).

O primeiro-ministro a chefiar o Ministério da Educação (MEC), Ricardo Vélez Rodríguez, que ocupou o cargo entre janeiro e abril de 2019, apontava para o engajamento do ministério no combate ao marxismo cultural, à doutrinação ideológica e à ideologia de gênero, prezando pelo resgate dos valores tradicionais. O trecho a seguir sintetiza ideias e defesas teóricas do novo governo:

[...] Jair Messias Bolsonaro prestou atenção à voz entrecortada de pais e mães reprimidos pela retórica marxista que tomou conta do espaço educacional. A agressiva promoção da ideologia de gênero somou-se à tentativa de derrubar as nossas mais caras tradições pátrias. Essa tresloucada onda globalista, tomando carona no pensamento gramsciano e num irresponsável pragmatismo sofisticado, passou a destruir, um a um, os valores culturais em que se sedimentam as nossas instituições mais caras – a família, a igreja, a escola, o estado e a pátria – numa clara tentativa de sufocar os valores fundantes da nossa vida social. [...] Combateremos com denodo o marxismo cultural, hoje presente em instituições de educação básica e superior. Trata-se de uma ideologia materialista, alheia aos nossos mais caros valores de patriotismo e de visão religiosa do mundo (VÉLEZ RODRÍGUEZ, 2019, comunicação oral).

Como ilustra o excerto acima, a noção de doutrinação política/ideológica está fortemente vinculada à noção de ideologia de gênero. Ainda que os dois tenham origens diferentes, converteram-se em duas faces da mesma moeda. As discussões sobre doutrinação ideológica e marxismo cultural foram elaboradas pelos movimentos políticos de direita, enquanto a discussão sobre ideologia de gênero tem origem em setores religiosos, especialmente católicos, mas com grande aceitação dos evangélicos. Ambos começaram a ganhar consistência no debate público educacional brasileiro por volta dos anos 2010, especialmente

graças ao trabalho do movimento Escola sem Partido² e seus aliados, entre os quais encontram-se movimentos políticos, parlamentares e grupos religiosos (PERONI; CAETANO; LIMA, 2017).

O efeito imediato desse debate é o impedimento da construção de valores democráticos no espaço escolar, determinando formas de pensamento, visões de mundo, ideias e valores que devem estar na escola e, principalmente, aqueles que devem ser proibidas (LIMA, 2017). Essa proposta busca, de modo autoritário e impositivo, cercear o trabalho docente, os conteúdos e os currículos escolares, eliminando o caráter público da escola enquanto espaço de construção coletiva voltado à construção de um projeto societário democrático e de justiça social. Cabe ressaltar que, no contexto das agendas de reformas educacionais de caráter gerencial, o controle ideológico fortalece o projeto liberal-conservador (XIMENES, 2016).

As noções de doutrinação ideológica e ideologia de gênero estão intimamente relacionadas à defesa de um determinado modelo de família tradicional, entendida como entidade divina que deve ser protegida e fortalecida enquanto célula central da sociedade. É nessa mesma direção que se desenvolve a defesa do direito ao *homeschooling*, ou ensino domiciliar. Estudos, como o de Vaconcellos (2017) e o de Cecchetti e Tedesco (2020), entre outros, apontam que a opção das famílias pelo *homeschooling* é mais frequente entre grupos conservadores religiosos,

[...] que rejeitam as concepções evolucionistas da vida, bem como os conteúdos que venham a questionar as suas tradições e seus modos de vida, tais como o papel tradicional da mulher e de filhos e filhas. Além disso, esses grupos não aceitariam que o professorado se preocupasse em socializar os alunos e as alunas para dotá-los de maior sensibilidade para a diversidade (VASCONCELLOS, 2017, p.130).

2 O Movimento Escola sem Partido atua desde 2004 no combate à doutrinação ideológica nas escolas, tendo incorporado a pauta do combate à ideologia de gênero nos anos 2010. Segundo seus defensores, o movimento busca garantir que a escola não promova formas de pensamento e de perspectivas divergentes daquelas ensinadas pela família. No entanto, diversas pesquisas demonstram que se trata de um mecanismo de censura aos professores e de limitação da função educativa da escola.

O argumento dos defensores do *homeschooling* no Brasil, nesse sentido, apoia-se na ideia de que os pais têm direito a que seus filhos recebam a educação e a moral que estejam de acordo com suas próprias convicções. Assim, em nome da liberdade das famílias, coloca-se em cheque o sentido universal da educação básica. Com isso, o debate é transferido do campo educativo para o campo familiar, de tal modo que é o Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos, na figura da ministra Damares Alves, o principal responsável pelas discussões acerca do tema – ainda que os diferentes Ministros que passaram pelo MEC também se mostrem favoráveis à pauta. Desse modo, opera-se com a contraposição entre Família e Estado, além de atualizar conflitos históricos entre Igreja e Estado, público e privado, ensino confessional e ensino laico (CECCHETTI e TEDESCO, 2020). Expressão disso é a defesa de Damares Alves sobre a influência da igreja evangélica na educação brasileira:

As igrejas se posicionam sobre o conteúdo [da educação]. As igrejas têm exigido educação de qualidade, têm orientado os pais a exigir educação de qualidade, mas as igrejas poderiam ter mais escolas. Temos excelentes escolas no Brasil de origem evangélica, que dão um *show* de gestão e de qualidade. No entanto, eu acho que a Igreja Evangélica poderia ter mais escolas, especialmente no ensino infantil (ALVES, 2020, n.p., grifos nossos).

A noção de primazia da família (ou da religião) sobre a educação dos filhos promove a imposição das vontades privadas individuais contra o interesse público coletivo, redefinindo os sentidos da educação básica pública. Essas propostas ilustram o processo de desdemocratização da educação, a partir do esforço de impregnar esse espaço com lógicas e com valores antidemocráticos de individualismo e de dissolução da noção de solidariedade social (HARVEY, 2014) por meio de mecanismos de censura e de controle do conteúdo da educação. O projeto de ensino domiciliar transfere à família, entidade privada, a direção e a execução da educação, representando uma proposta individualista que privilegia a lógica de mérito, de empreendedorismo e de competitividade em nome do desenvolvimento de relações plurais, de reflexão e de construção coletiva do conhecimento, além de impedir a convivência com a diversidade social e cultural.

O processo de militarização das escolas se desenvolve na mesma direção, mas com uma forma mais rígida de controle do trabalho docente e da socialização humana no espaço escolar, por meio da imposição de valores, como disciplina, hierarquia, obediência e moralidade. O plano de governo Bolsonaro apontava o intuito de se ter, no prazo de dois anos, um colégio militar em todas as capitais brasileiras (BOLSONARO, 2018). Em seu mandato, no entanto, o atual presidente vem promovendo o processo de militarização de escolas públicas por meio de um modelo chamado escola cívico-militar. São escolas civis, públicas, de acesso universal que incorporam rotinas, normas e valores militares, e contam com o apoio do aparato militar, com destaque aos recursos humanos. Essas escolas contam com cargos de apoio e de supervisão exercidos por militares, que assumem a tarefa de garantir a disciplina e o controle dos alunos, determinando vestimentas, comportamentos e atitudes.

Com as promessas de um mundo mais disciplinado, hierárquico e comprometido com valores de nacionalismo e de patriotismo, o plano conquista muitos corações e mentes, desde comunidades escolares até governantes. O governo federal, atuando no sentido da defesa e da valorização do modelo militar de educação como solução para os problemas educacionais, criou diferentes mecanismos para a implantação do modelo, até que, em setembro de 2019, lançou o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM). Esse programa visa a melhoria do processo de ensino-aprendizagem nas escolas públicas, e sua referência de qualidade remete aos colégios militares já existentes no país.

A proposta é que militares atuem no apoio à gestão administrativa, educacional e didático-pedagógica. Os principais efeitos da iniciativa implicam na destruição da prerrogativa de gestão democrática e na autonomia pedagógica da instituição dos docentes, além da introdução de valores disciplinares, ordem, hierarquia e mérito:

Enfim, poderíamos argumentar que existe um duplo dispositivo excludente de controle: pela permanência do rendimento meritocrático, numa aproximação aos pressupostos produtivistas liberais; como pelo silenciamento imposto pela ordem disciplinar policialesca, no afã de combate à violência. Na base desses dispositivos, o simulacro da gestão democrática que

desvirtua a constituição do comum ou qualquer iniciativa de valorização e legitimação das formas de vidas minoritárias (MARTINS, 2019, p. 689).

As escolas militarizadas, além de redefinirem os pressupostos da gestão por meio da reorganização da estrutura escolar (criação de novos cargos e setores, alguns subordinados aos militares, inclusive), padronizam comportamentos, crenças, valores e atitudes com base naquilo que é desejado dentro da lógica militar, mas que são contraditórios com os contextos escolares. Em síntese, a padronização imposta pelos militares à comunidade escolar acarreta no apagamento das diferenças e, conseqüentemente, do convívio com o diferente.

Quanto à relação público-privada, a militarização das escolas assume uma particularidade, pois os sujeitos que assumem a direção da educação são as corporações militares, que são instituições públicas. Ocorre, no entanto, que a definição de interesses e dos conteúdos não se dá por processos democráticos e coletivos. Portanto, não se configura como público nos termos aqui discutidos. Ainda que as escolas se mantenham públicas, tratamos das escolas cívico-militares como resultado da parceria público-privada, pois isso representa interesses de outra ordem. Essa proposta compartilha com os demais elementos fundamentais, como a criação de entraves à gestão democrática, o impedimento da expressão e do convívio com a diversidade, e o esvaziamento da função social da escola pública na construção de valores democráticos de modo geral.

Considerações finais

Conforme as breves discussões que aqui se desenvolveram, verifica-se a existência de um determinado conjunto de valores e de princípios que estão sendo inseridos na educação pública, como o individualismo, a retidão moral e a disciplina. Além da inserção de novos valores, há o esforço de eliminar valores dissonantes, colocando “Em segundo plano toda a preocupação democrática social com a igualdade, a democracia e as solidariedades sociais” (HARVEY, 2014, p. 190). Com base no que foi discutido, essas pautas (re)produzem as intenções de desdemocratização neoliberal-neoconservadora e fortalecem a materialização da privatização do público. Desse modo, a nova direita, junto ao governo Bolsonaro, dedica-se, entre outras questões, ao impedimento da

construção de valores democráticos no espaço escolar, porque, representando os interesses do capital em promover uma educação que dê conta de produzir conformidades e consensos (MÉSZÁROS, 2008) que o favoreçam, reconhece que a educação democrática, emancipatória, crítica e questionadora é uma ferramenta potente para a transgressão à ordem social vigente (LIMA, 2017).

A escola se constitui como espaço privilegiado de formação social e, por isso, as disputas pelo seu conteúdo são tão fortes e estão presentes historicamente. Tratando-se de uma correlação de forças, não é um processo estático e unilateral, e, no momento atual, dado o contexto de fortalecimento da nova direita brasileira e seus ideais a partir da eleição de Jair Bolsonaro (e mesmo antes dele, com a consolidação do golpe de 2016), mostra-se favorável ao avanço de um projeto educativo que busca redefinir princípios da educação nacional. Esse projeto educativo se apresenta como oposição à educação básica escolar consagrada pública, gratuita, obrigatória, igualitária, inclusiva e laica, cuja função social “É a de assegurar a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, por meio de currículos que mobilizem conhecimentos científicos e desenvolvam atitudes e valores necessários à vida coletiva” (CECCHETTI; TEDESCO, 2020, p. 12). Valores esses que vêm fomentar formas de solidariedades sociais, na direção da justiça social.

Neste texto, o foco foi identificar as diferentes formas pelas quais essas propostas buscam diluir valores caros aos princípios democráticos e à concepção de público, contribuindo para o processo de desdemocratização e de privatização da educação, sob forte influência do ideário neoconservador. A partir do que foi discutido, pode-se afirmar que as propostas educativas do governo Bolsonaro ecoam propostas da nova direita, conformando uma lógica de individualismo que é fortemente limitadora dos ideais democráticos de participação política, de coletivização das decisões e de solidariedade social.

Referências

ALVES, Damares. Igreja, educação e direitos humanos: a trajetória da ministra Damares Alves. [entrevista concedida a] Revista Veredas. **Prospecta Estratégia Educacional**, 26 ago. 2020. Disponível em: <https://www.prospectaeducacional.com.br/igreja-educacao-e-direitos-humanos-atrajetoria-da-ministra-damares-alves/>. Acesso em 17 out. 2020.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.

BOLSONARO, Jair Messias. Proposta de plano de governo: o caminho da prosperidade. 2018b. Disponível em: http://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/BR/2022802018/280000614517//proposta_1534284632231.pdf. Acesso em: 09 out. 2020.

BOLSONARO, Jair Messias. **Uma das metas para tirarmos o Brasil das piores posições nos rankings de educação**. 31 dez. 2018. Twitter: @JairBolsonaro.

CARAPANÃ. A nova direita e a normalização do nazismo e do fascismo. In: GALLEGO, Esther Solano (org). **O ódio como política**: a reinvenção da direita no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018, p. 33-39.

CASIMIRO, Flávio Henrique Calheiros. **A nova direita no Brasil**: aparelhos de ação político-ideológica e a atualização das estratégias de dominação burguesa (1980-2014). Tese (Doutorado em História Social). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

CECCHETTI, Elcio; TEDESCO, Anderson Luiz. Educação Básica em “xeque”: Homeschooling e fundamentalismo religioso em tempos de neoconservadorismo. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2014816, p. 1-17, 2020

DAGNINO, Evelina. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. In: DAGNINO, Evelina (org.) **Anos 90**: Política e sociedade no Brasil. Ed. Brasiliense, 1994, pág. 103-115

DEMIER, Felipe. O barulho dos inocentes: a revolta dos “homens de bem”. In: DEMIER, Felipe; HOEVELER, Rejane. **A onda conservadora**: ensaios sobre os atuais tempos sombrios no Brasil. Rio de Janeiro: Mauad, 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. Escolas aprisionadas em uma democracia aprisionada: anotações para uma resistência propositiva. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v.18, n.4, p.906-926, 2018.

FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO. **Brasil**: incertezas e submissão? – São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2019.

HARVEY, David. O neoliberalismo: história e implicações. São Paulo: Loyola, 2014.
LAVAL, Christian; DARDOT, Pierre. La pesadilla que no acaba nunca. Barcelona: Gedisa, 2017.

LAVAL, Christian; DARDOT, Pierre. La pesadilla que no acaba nunca. Barcelona: Gedisa, 2017.

LIMA, Paula Valim. Escola sem sentido: implicações da Escola sem Partido para a democratização da educação pública. (**Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação**). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

MARTINS, André Antunes. Sobre os dias atuais: neoconservadorismo, escolas cívico-militares e o simulacro da gestão democrática. **RBPAAE** - v. 35, n. 3, p. 689 - 699, set./dez. 2019

MÉSZAROS, István. Crise estrutural necessita mudança estrutural. Conferência de abertura do II Encontro de San Lazaro, Portugal, 2011.

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

MIGUEL, Luis Felipe. A reemergência da direita brasileira. In: GALLEGOS, Esther Solano (org). **O ódio como política: a reinvenção da direita no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2018, p. 17-26.

PERONI, Vera Maria Vidal. Implicações da Relação Público-Privada para a Democratização da Educação. 2015. **Tese** – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; LIMA, Paula Valim. Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia. **Retratos da Escola**, Brasília, v.11, n.21, p. 393-413, jul/dez. 2017.

PERONI, Vera Maria Vidal; LIMA, Paula Valim. Políticas conservadoras e gerencialismo. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.15, e2015344, p.1-20, 2020.

PIRES, Daniela de Oliveira. Os desafios para a consolidação do estado social e de direito brasileiro e as consequências para a gestão democrática da educação. In: Peroni, Vera Maria Vidal; LIMA, Paula Valim; KADER, Carolina Rosa. **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. São Leopoldo: Oikos, 2018.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. Educação na casa: perspectivas de desescolarização ou liberdade de escolha? **Pro-Prosições**, Campinas, v.28, n.2, p.122-140, maio/ago. 2017.

VÉLEZ RODRÍGUEZ, Ricardo. **Discurso de Posse como Ministro de Estado da Educação**. Comunicação oral, 2019. 1 vídeo. Publicado pelo canal TV BrasilGov. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jTcqtKICNtg>. Acesso em: 15 ago. 2020.

XIMENES, Salomão. O que o direito à educação tem a dizer sobre “Escola sem Partido”? In: AÇÃO EDUCATIVA (org). **A ideologia do movimento Escola sem Partido**: 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

SOUZA, Jamerson Murillo Anuniação. Tendências ideológicas do conservadorismo. **Tese** (Doutorado em Serviço Social), Universidade Federal de Pernambuco. 304 fls. 2016.

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

A ORGANIZAÇÃO E A AÇÃO DA CLASSE EMPRESARIAL BRASILEIRA NO CONTEXTO EDUCACIONAL ATUAL

*Liane Maria Bernardi
Lucia Hugo Uczak
Alexandre José Rossi*

Introdução

Neste artigo, discutimos como o setor privado mercantil adentra nas políticas educacionais brasileiras, demarcando sua posição de classe na construção de políticas públicas que ofereçam o serviço financiado com recursos públicos, mas flexibilizem que essa oferta possa ser executada pelo setor privado mercantil. Nosso objetivo é mostrar o modo como a classe empresarial se organiza e age na construção de políticas educacionais no Brasil, com foco nos últimos anos que seguem ao golpe de 2016¹, evidenciando a interlocução do governo com os setores empresariais.

Já afirmamos em outro texto, que a classe trabalhadora conquistou o acesso à educação como fruto de muita luta durante o processo conhecido como redemocratização do país, mas esse processo continua em disputa, bem como a qualificação do acesso com a permanência e com a qualidade. Devemos atentar para a construção “de movimentos de classe e construção de consensos em torno da ação e influência dos empresários e suas parcerias com os governos para a elaboração e a execução de políticas educacionais” (BERNARDI; UCZAK; ROSSI, 2018, p. 116).

A partir da metodologia de pesquisa bibliográfica e da análise documental, apresentamos o movimento empresarial Todos pela Educação (TPE), observando sua atuação, seu discurso e sua proposta de ação junto a três focos: o primeiro trata da atualização de suas propostas educacionais no documento “Educação Já”, apresentado como interlocução com o governo para 2019 a

1 Sobre o golpe, ver Jinkings, Doria e Cleto (2016).

2022 ainda durante o período de campanha nas eleições presidenciais de 2018; o segundo trata das relações do TPE no processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); e o último trata do financiamento da educação e da ação do TPE na discussão do novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

Ponderaremos também sobre os interesses que a classe mercantil tem nesse processo abrangente de propostas para o governo, que vão desde a organização do ensino até seu financiamento, passando pela elaboração de novos currículos nas escolas, adaptados conforme nova Base da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Médio. Nossa análise buscará desvelar a ampliação da influência ou hegemonia do TPE enquanto sujeito individual e coletivo, levando em consideração a disputa de projeto societário em curso no país.

A base material da pesquisa traz os dados coletados no *site* do Movimento Todos pela Educação², nos principais documentos disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC) e, ainda, no *site* do grupo empresarial denominado Movimento pela Base Nacional Comum³ (MBNC), do qual participam, simultaneamente, vários membros do TPE. A sustentação teórica do estudo respalda-se nos argumentos de Thompson (1981); Gramsci (2002); Wood (2003); Voss (2011); Rossi, Bernardi e Uczak (2017); e, Bernardi, Uczak e Rossi (2018).

Justificamos o presente trabalho visto o imperativo de conhecermos os sujeitos que agem na educação brasileira como parte do contexto estudado neste projeto, buscando entender a “política da política” (GALE, 2007). Ou seja, os caminhos e os sujeitos que disputam a construção de projetos societários. Em nossos estudos no campo das políticas educacionais, trabalhamos com o conceito de sujeitos individuais e coletivos, compreendidos a partir de Thompson (1981, p. 101), quando ele explica que a realidade histórica decorre da atuação de vontades individuais que “agem com, sobre e contra outras vontades agrupadas, como famílias, comunidades, interesses e, acima de tudo, como classes”. Portanto, classe aqui é entendida na concepção desse teórico, que a vê não como categoria, mas como algo que ocorre dentro de um período

2 <https://todospelaeducacao.org.br/>

3 <https://movimentopelabase.org.br/>

histórico, que não é estática, mas que é “visível apenas no processo” (WOOD, 2003, p. 77). Assim, compreendemos esse momento do tempo presente, em que existem disputas pelo consenso e pela direção que a educação do país deve seguir, como um momento histórico que é “ao mesmo tempo resultado de processos anteriores e um índice da direção e seu fluxo futuro” (THOMPSON, 1981, p. 58).

A disputa entre grupos e classes sociais não é algo abstrato, mas determinado pela construção da hegemonia. Segundo Gramsci (2002), para compreendermos essa construção, precisamos considerar a “organização alcançada pelos diversos grupos sociais”, a correlação de forças que se estabelecem em uma sociedade e como ocorre a coalização de interesses. Seja pelo “domínio ou pela direção”, a construção do consenso exige que, ao observarmos uma política, consideremos seu processo e reconheçamos que existe um movimento intencional desde sua formulação até sua aplicação.

A partir dessas concepções, abordaremos que a posição de classe do setor privado na construção de políticas públicas se articula de várias formas. Porém, um arranjo conhecido como movimento empresarial Todos pela Educação será nosso sujeito de análise. Criado em 2006, através de convocação da financeira Banco Itaú Unibanco Participações S.A. em parceria com empresários do país, o movimento tornou-se, em 2014, uma Organização Social sem Fins Lucrativos. Considerada uma rede política (VOSS, 2011) que reúne empresários, intelectuais e grupos com interesses diversos, pautou a intervenção na educação e sua atuação junto a movimentos educacionais e a órgãos governamentais, em que operou como interlocutor e cliente (ROSSI; BERNARDI; UCZAK, 2015).

Já apresentamos em outros estudos⁴ que, dentre outras coisas, o TPE influenciou a elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR), em que participou da elaboração e da execução ao ofertar tecnologias educacionais no Guia de Tecnologias Educacionais, e do Plano Nacional de Educação (PNE), que monitora o alcance das metas, até os dias de hoje, através do Observatório do PNE e da publicação do Anuário do TPE. Também já apresentamos a participação do TPE em alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação

4 Rossi, Bernardi e Uczak (2013, 2015); Bernardi, Uczak e Rossi (2018).

Nacional (LDB) e outros programas, e em leis elaboradas no Brasil nas décadas iniciais desse século.

Pós 2016 e ampliação de interlocução do governo com os setores empresariais na política brasileira, através das propostas de reforma e de privatização de empresas, no campo educacional, o TPE atuou fortemente nas discussões da BNCC, desde sua elaboração, antecipando propostas de implantação e oferecendo por meio do MBNC um manual de execução da BNCC, até a oferta de formação aos professores e aos gestores.

Adotamos a pesquisa qualitativa, porque “ela se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado” (MINAYO, 2005, p. 21). Ou seja, em que importa mais o processo do que o resultado. Esta é também uma pesquisa documental, e sua base é o *site* do TPE e os documentos que ele produz, além de movimentos dos quais ele participa. Consultamos também documentos publicados pelos órgãos do governo federal. Concordamos com Olinda Evangelista (2012), quando ela afirma que esses documentos “não são apenas diretrizes para a educação, mas articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais” (EVANGELISTA, 2009, p. 2).

Partimos do pressuposto de que a realidade pesquisada considera o processo de democratização da educação no país, que está em disputa. Precisamos estar atentos aos movimentos de classe e à construção de consensos para a elaboração e a execução de políticas educacionais (BERNARDI; UCZAK; ROSSI, 2018).

Abordaremos três elementos desse processo de organização e de ação do TPE pós 2016, quais sejam: a) o documento “Educação Já: uma proposta suprapartidária de estratégias para a Educação Básica brasileira e prioridades para o Governo Federal em 2019-2022”, lançado em 2018 durante a campanha eleitoral; b) a articulação empresarial para a implementação da Base Nacional Comum Curricular; e, c) a discussão do novo Fundeb.

“Educação Já”: as estratégias do TPE para a educação básica e a pauta para o governo

O movimento empresarial Todos Pela Educação lançou, em setembro de 2018, um documento intitulado “Educação Já: uma proposta suprapartidária de estratégias para a Educação Básica brasileira e prioridades para o Governo

Federal em 2019-2022”, encaminhando uma versão para debate aos candidatos no segundo turno das eleições presidenciais, em que a disputa ocorria entre Jair Bolsonaro e Fernando Haddad. Em dezembro de 2018, foi reapresentada uma versão final da proposta, que passou a pautar uma campanha institucional do TPE. Nesse documento, o movimento reafirma suas 4 metas para a educação básica: “Meta 1: Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola. Meta 2: Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos. Meta 3: Todo aluno com aprendizado adequado à sua série. Meta 4: Todo aluno com o ensino médio concluído até os 19 anos” (TPE, 2018, p. 7).

Além disso, o documento apresenta um “conjunto de sete medidas prioritárias a serem desencadeadas pelo Governo Federal, já no início da próxima gestão” (TPE, 2018, p. 8):

1. Aprimorar a organização federativa na educação por meio da regulamentação de um Sistema Nacional de Educação (sistema de cooperação federativa), a fim de garantir maior articulação entre União, Estados e Municípios e apoiar a melhoria da gestão das Secretarias de Educação.
2. Realizar alterações nos mecanismos de financiamento da educação básica, em especial o Fundeb, tornando-os mais eficientes, redistributivos e indutores de qualidade, visando garantir em todas as redes ao menos condições básicas para a oferta educacional.
3. Oferecer apoio e incentivo às redes de ensino para a implementação da BNCC da educação infantil e do ensino fundamental, de modo a garantir a oferta de recursos e programas pedagógicos essenciais em todas elas.
4. Instituir política nacional de valorização e profissionalização docente, com abordagem sistêmica que envolva atratividade, formação e melhorias na carreira de professores.
5. Com base no Marco Legal da Primeira Infância, instituir política nacional que crie condições para viabilizar o atendimento integral e integrado de qualidade às crianças de zero a seis anos no Brasil (articulando, especialmente, Educação, Saúde e Assistência Social).

6. Redesenhar a política nacional de alfabetização, tendo a indução do regime de colaboração entre Estados e Municípios como premissa da atuação federal.

7. Avançar as discussões e definições já em andamento sobre a reorganização do ensino médio (mantendo a diversificação curricular, maior articulação da formação técnica e profissional e ampliação da carga horária) e apoiar Estados na implementação das mudanças estabelecidas (TPE, 2018, p. 8-9).

O movimento defende que tais prioridades não podem ser vistas de forma isolada, mas que o inovador se encontra em suas conexões umas às outras. Também destaca o momento atual como uma janela de oportunidade para “rediscussão das prioridades nacionais e traz consigo a oportunidade de se avançar numa agenda de reformas e medidas transformadoras” (TPE, 2018, p. 15).

Destacamos que, na prioridade 1, o movimento defende a regulamentação do Sistema Nacional de Educação. Em sua crítica, acusa a falta de estratégia sistêmica e refere os problemas de definição clara das responsabilidades de cada ente federado, bem como das políticas que são estabelecidas sem a pactuação entre os entes. Portanto, defende regras operacionais, entre as quais podemos citar a reestruturação das instâncias que passarão a ser tripartites (união/estados e municípios) para as definições. Outro elemento refere-se a mudanças nas estruturas organizativas do MEC, com a retenção de cargos para a composição de um corpo técnico qualificado, em que a função será de coordenar o sistema.

As prioridades 2, 3 e 7 serão abordadas nas sessões seguintes, pois estão imbricadas em propostas estruturantes junto ao governo e ligadas ao financiamento e a formação para alteração do currículo junto às escolas no processo de implantação da BNCC. Já a prioridade 4, que trata da profissionalização da carreira e da formação docente, tem, entre suas propostas, a criação de um programa federal para auxiliar a reformulação das carreiras docentes e a reformulação dos cursos de pedagogia, com a supervisão/sansão de instituições, bem como de uma prova nacional para habilitar ou não os docentes oriundos das licenciaturas e da pedagogia para o mercado.

Em todas as prioridades, são apontados mapeamento e monitoramento a serem executados para a implementação das propostas. Em alguns casos, são propostos incentivos financeiros aos municípios cujas escolas apresentem

melhoria nos resultados, como, por exemplo, nos índices de alfabetização na idade certa (TPE, 2018).

Nos argumentos sobre as indispensáveis mudanças estruturantes, o documento aponta a necessidade de pesquisas e de conhecimento sobre experiências de sucesso nacionais e internacionais, colocando-se à disposição como interlocutor para tal. E para efetivação de suas prioridades, apresenta como estratégia nacional três eixos organizados de forma articulada entre si, que são apresentados na figura abaixo:

Figura 1 - Estratégia Nacional

ESTRATÉGIA NACIONAL: VISÃO GERAL



Fonte: TPE, 2018, p. 36.

Encontramos no eixo 1 – *Fatores Intraescolares* – aqueles que impactam a aprendizagem e suas políticas, como a BNCC e a adaptação de currículos a ela, a oferta de recursos e materiais pedagógicos adequados (os quais o TPE, a longa data, se coloca como fornecedor), e, no centro, o professor. Este será o responsável e para o qual defendem formação (que o movimento também oferece) e incentivo à progressão e à remuneração na carreira, condizente ao engajamento e à responsabilização para o desenvolvimento dessa estratégia, o que chamam de profissionalização da carreira. Questionamos: o que existia até então como fruto da conquista e construção da democratização no país?

No eixo 2 – *Viabilizadores em nível de sistema* –, retomam os elementos já apresentados sobre a organização federativa e a governança, que inclui a gestão das redes, criticam a burocracia em todos os níveis e defendem a aplicação de incentivos financeiros para a melhoria de qualidade com equidade e com o fortalecimento do monitoramento – como forma de garantir avanços nos índices.

E, por último, o Eixo 3 – *Fatores Extraescolares* – se propõe pensar aquilo que está fora da escola e que interfere no desempenho escolar, como a pobreza e as políticas que garantam assistência à infância e à juventude – afinal, aos empresários não interessa uma população pobre e descontrolada.

Percebemos, nesse documento, a retomada constante de três argumentos: a responsabilização local sobre o professor (ainda que defendam carreira, formação e melhoria de salários, fazem-no sempre na lógica da meritocracia), a questão financeira (mesmo que utilizem o discurso da transparência e da melhor aplicação dos recursos, apresentam a proposta de rediscussão do Fundeb e a possibilidade das parcerias em que se apresentam como grandes parceiros de mercado), e a adaptação à BNCC, que eles fortemente influenciaram na sua definição e que agora insistem com a formação de professores e na elaboração dos novos currículos e materiais pedagógicos. Dada a importância desses temas, na sequência, elencamos os dois últimos para refletirmos um pouco mais, pois ambos influenciam enormemente o trabalho do professor na unidade de ensino.

Articulação empresarial para a implementação da BNCC

Sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular, além da recomendação 3 do documento “Educação Já”, é importante destacar que o TPE

protagonizou ações desde o processo de sua elaboração, promovendo discussões, apoiando encontros, divulgando matérias com estudos e opiniões, tanto de pesquisadores quanto de seus membros – muitos deles não vinculados à academia. Embora em vários documentos não apareça o nome do movimento empresarial, ele apoiou a criação do Movimento pela Base Nacional Curricular (MBNC). Seus integrantes eram majoritariamente associados àquela organização: dos 64 membros do MBNC, 28 são as mesmas instituições que compõem o TPE, que também se multiplica como uma instituição; outras 6 são instituições parceiras ou mantenedoras do TPE; e 5 são instituições parceiras das parceiras do TPE, totalizando 53% de membros do meio empresarial nesse grupo. Em outras palavras, mais da metade dos integrantes do MBNC, eram, à época de criação desse coletivo, simultaneamente vinculados ao TPE.

O MBNC iniciou suas atividades em 2013, ano anterior à publicação do Plano Nacional de Educação (PNE), 2014. Cabe destacar que o PNE exigiu a elaboração de uma Base Comum para a educação brasileira e, a partir de sua promulgação, o processo de criação da Base se tornou mais célere, assim como a disputa pela direção e pelo conteúdo da Base se acirrou. Em 17 de junho de 2015, o Ministério da Educação publicou a Portaria nº 592, que instituiu a comissão de especialistas para a elaboração da proposta da BNCC. Somente em 22 de dezembro de 2017 o Conselho Nacional de Educação (CNE) apresentou a Resolução CNE/CP Nº 2/2017, que institui e orienta a implantação da BNCC. Porém, antes dessa data, na página do MBNC na internet, e ainda antes de qualquer orientação governamental para implantação da BNCC, já existia a publicação de um manual com o “passo a passo” de implantação para orientar aos entes federados e às escolas. O que queremos destacar são a mobilização e a organização da classe empresarial se antecipando ao governo federal, como já apontamos em outro texto (BERNARDI; UCZAK; ROSSI, 2018b).

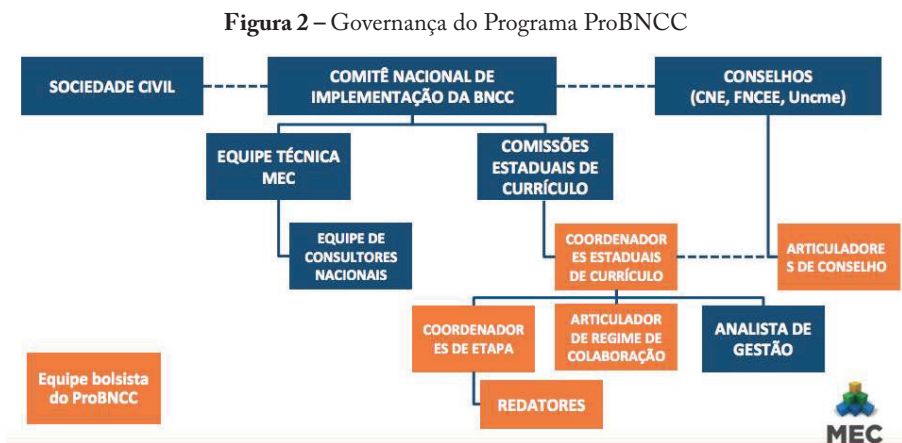
Somente em 2018, o MEC lançou o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), que visa auxiliar estados, municípios e o Distrito Federal na elaboração e na implementação de seus currículos alinhados à BNCC. O programa foi criado

[...] em conjunto com as entidades: Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e União

Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), que formam o Comitê Nacional de Implementação da BNCC, **com o apoio da Sociedade Civil (por meio de Organizações)**, e das representações institucionais dos Conselhos Nacionais, Estaduais e Municipais (Conselho Nacional de Educação – CNE, Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação – FNCE e União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação – UMCME) (MEC, 2019, p. 3, grifos nossos).

Apesar de o documento orientador não nomear quais são as organizações envolvidas tanto na elaboração da proposta quanto na governança, podemos encontrar nos sites do MBNC, da Fundação Lemann, do Instituto Ayrton Senna e do Movimento Colabora, por exemplo, algumas ações para a formação de professores e para a formação de gestores, e algumas orientações para a revisão dos Projetos Políticos-Pedagógicos das escolas alinhados à BNCC. Essas ações demonstram as estreitas relações entre governo e empresários.

A estrutura organizacional desse coletivo está representada na figura abaixo.



Fonte: MEC, 2019, p. 3.

O programa previa a concessão de bolsa de estudos em dois ciclos: para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental; o primeiro ciclo envolvendo a formação continuada para a revisão ou elaboração do currículo, em 2018, e o segundo correspondendo à formação continuada das redes sobre os currículos já revisados ou elaborados. Posteriormente, para o Ensino Médio, os mesmos

dois ciclos estavam previstos para realizarem-se em 2019 e 2020. A soma dos valores destinados a esse programa, para o ano de 2019, chegou a R\$ 105 milhões de reais.

Esse programa ainda está em execução e ainda não temos, neste momento, dados conclusivos sobre ele. Porém, ressaltamos mais uma vez que nosso objetivo aqui é expor as interfaces entre os grupos empresariais junto ao governo federal na discussão e na implementação de políticas públicas de educação.

O TPE e a discussão do novo Fundeb

Como indicamos inicialmente, o documento “Educação Já” (2018), nas suas prioridades 2 e 3, trata da reestruturação da gestão e do financiamento mais redistributivo. Defende mais recursos para educação básica aplicando comparabilidade, validação social e *accountability*. Ou seja, a responsabilidade local pela execução e pelos resultados.

Na sua organização interna, de acordo com informações retiradas do *site*⁵, o movimento empresarial TPE criou um subgrupo de discussão chamado **Educação Já Financiamento**, que funcionou de julho de 2017 a dezembro de 2018. Para fundamentar as propostas e a articulação do ideário empresarial, ele foi constituído por Marisa Abreu (ex-secretária de educação do Rio Grande do Sul), Naercio Menezes (USP/Insper), Carlos Ragazzo (FGV/RJ), Binho Marques (ex-governador do Acre) e Ursula Peres (USP).

Como já afirmamos, “Os mesmos sujeitos que dão o tom para criação de algumas políticas educacionais brasileiras são os que irão ofertar as ‘soluções’ para os ‘problemas’ educacionais” (UCZAK; BERNARDI; ROSSI, 2020, p. 16). Partindo dessa concepção, vamos destacar aqui a articulação e as propostas para o Novo Fundeb. Das diretrizes que compõem o documento “Educação Já”, o eixo 2, que trata dos viabilizadores em nível de sistema, abordando a governança, na meta 9, sugere ao governo federal:

Realizar alterações nos mecanismos de financiamento da educação básica, em especial o Fundeb, tornando-os mais eficientes, redistributivos e

5 TPE. Disponível em: < www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/170.pdf > Acesso em: 01 dez. 2019.

indutores de qualidade, visando garantir em todas as redes condições básicas para oferta educacional (TPE, 2018, p. 69).

Essa diretriz se desdobra em seis ações e orientações que implicam basicamente no repasse de recursos públicos da União aos Estados e Municípios, dentre as quais destacamos:

[...]- Reformular os mecanismos de indução de boas práticas do Governo Federal, introduzindo princípios redistributivos e focando em políticas prioritárias definidas em pactuação com Estados e Municípios.

- Reavaliar criteriosamente os gastos do Ministério e das Secretarias de Educação, visando destinar mais recursos para as políticas prioritárias apontadas nesta estratégia (TPE, 2018, p. 69).

Na visão dos empresários, é preciso focar em boas práticas, reformulando e enxugando programas, focando em políticas prioritárias, a exemplo da ProBNCC e da Política Nacional de Alfabetização. Porém, isso vem ao encontro do que apresentamos acima, com relação a ofertar ideias e a vender soluções.

Destacamos também que os empresários se antecipam à discussão de financiamento para educação básica e se articulam em várias frentes, junto às entidades, na defesa de suas propostas. No início de 2019, o TPE chegou a lançar uma campanha denominada **2019 – O ano em que o Brasil tem que discutir o Fundeb** (CALEGARI, 2019). Em seguida, reuniram com a Confederação Nacional dos Municípios para apresentar a proposta do Fundeb Equidade.

A fim de fortalecer a articulação na busca pela aprovação do Novo Fundeb, o TPE estreitou sua relação com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), além de estabelecer relação com a relatora da Proposta de Emenda Constitucional 15/15⁶, deputada Professora Dorinha Seabra Rezende (DEM-TO). Nas mais de 40 audiências públicas realizadas para discutir a PEC 15/15, a Undime e o TPE sempre estiveram presentes e

6 A PEC 15/15 propõe tornar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) instrumento permanente de financiamento da educação básica pública, incluir o planejamento na ordem social e inserir novo princípio no rol daqueles com base nos quais a educação será ministrada.

articulados, como foi amplamente divulgado em jornais e pelos próprios sites das instituições.

No Congresso Nacional, o TPE passou a trabalhar em articulação com a Frente Parlamentar Mista da Educação, lançada em 2019, que reúne deputados e senadores sob a presidência da deputada Dorinha. Em conjunto com a Undime e com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), o TPE, o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) e a Fundação Lemann “fazem parte do Conselho Consultivo da Frente, cujo objetivo é ofertar evidências científicas e da realidade das redes de ensino para os parlamentares” (TPE, 2019). Ou seja, estão disputando o conteúdo da proposta de financiamento, inclusive para ter acesso aos recursos para a educação pública.

O Fundeb, cujo consenso é que seja transformado em uma política permanente para a educação básica, tem contornos em disputa que evidenciam projetos societários antagônicos. A classe empresarial vem articulando propostas educacionais que materializam a relação entre o público e o privado, ampliando a ação do mercado na educação pública brasileira ao ratificar a concepção que trata “o direito à educação enquanto mercadoria” (UCZAK; BERNARDI; ROSSI, 2020, p. 18).

Nas discussões de emendas e substitutivos que estão sendo apresentados no Congresso Nacional, estão em disputa as “Formas de gestão e aplicação do fundo, com conteúdo gerencialista ou democrático. E, ainda, sobre os recursos estarem destinados às instituições públicas de educação ou ampliar o acesso às organizações da sociedade civil e privadas” (UCZAK; BERNARDI; ROSSI, 2019, s/p).

Para a defesa da escola pública, gratuita e de qualidade, bandeira de luta dos movimentos educacionais, hoje articulados em torno da Campanha Nacional pelo Direito à Educação⁷, o financiamento é eixo fundante. Por isso, vemos com preocupação o avanço da organização e da ação dos empresários nesse processo de discussão e de elaboração da nova lei do Fundeb.

7 Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Disponível em: <https://campanha.org.br/>. Acesso em: 01 dez. 2020.

Considerações sobre a organização e a ação do movimento empresarial na política educacional

Neste texto, buscamos apresentar elementos para evidenciar que o TPE é um movimento de classe que atua no campo das políticas educacionais apresentando propostas para a educação brasileira e que, portanto, defende um projeto de nação. Destacamos que nas últimas décadas tem se fortalecido e atuado de forma hegemônica no campo educacional operando em várias frentes (UCZAK; BERNARDI; ROSSI, 2019).

Demonstramos essa articulação na sua atuação junto à construção e à implementação da BNCC, junto à discussão do novo Fundeb e com as propostas apresentadas no documento “Educação Já” – em que apontam as prioridades para o governo. Essas três estratégias de articulação do TPE apresentam desdobramentos que fortalecem a narrativa de aproximação com o mercado e a ampliação das relações entre o público e o privado.

Sobre o documento orientador do movimento empresarial, o “Educação Já”, o TPE estabelece o conteúdo de sete iniciativas para o governo federal. Destacamos que tais recomendações permitem avançar nas reformas necessárias na educação, cujo viés é liberal e propositivo na construção de políticas públicas. Aqui ressaltamos três delas: a segunda estratégia ou recomendação diz respeito à implantação da Base Nacional Comum Curricular; a terceira se refere à discussão do Novo Fundeb; e, a quarta trata da profissionalização da carreira e da formação docente, em que a sugestão de responsabilização do professor e o discurso de necessária ampliação da sua formação e de alterações na carreira através de incentivos meritocráticos abrem possibilidades para que essa oferta de formação se transforme em um profícuo filão de mercado para os empresários.

Em todas as iniciativas, percebemos a continuidade do fortalecimento do movimento empresarial Todos pela Educação através do protagonismo, seja da oferta de soluções seja da criação de novos arranjos, em que agregam novos sujeitos individuais ou coletivos, ou os mesmos integrantes do movimento se articulam na composição de novas redes de atuação, entre as quais destacamos o MBNC e o Movimento Fundeb Equidade.

O MBNC, desde sua criação, não somente antecipava a proposta de Base Nacional, como orientava sua implantação. As mesmas instituições hoje

ofertam formação para professores e para gestores, além de parcerias junto aos governos estaduais, como ocorre, por exemplo, no Rio Grande do Sul.

Articulados junto ao Congresso, os empresários têm atuado na discussão do novo Fundeb (que precisa de aprovação até final desse ano de 2020 para não ficarmos sem política de financiamento para educação básica)⁸, em que estão propondo como estratégia principal a abertura do financiamento das parcerias público-privadas. Ou seja, em ambos os movimentos, vislumbramos a abertura ao mercado, seja para formação seja para venda de materiais educacionais.

Concluimos que os empresários continuam cada vez mais organizados junto ao governo e à sociedade, definindo a agenda política, apontando quais devem ser suas prioridades e os conteúdos das propostas das políticas, além de eles estarem sempre se antecipando aos grandes debates educacionais do país. A reação a essa disputa de projeto societário deve vir na articulação de todos e todas que lutam por uma educação pública, gratuita e para todos os cidadãos, e que não reconhecem que a solução esteja no mercado, mas na defesa dos princípios constitucionais da gestão democrática e participativa da educação, com financiamento público para educação pública.

Referências

BERNARDI, Liane Maria; UCZAK, Lucia Hugo; ROSSI, Alexandre José. As relações do Estado com empresários nas políticas educacionais: PDE/PAR e Guia de Tecnologias Educacionais. *In*: PERONI, Vera Maria Vidal. (org). **Diálogos sobre as redefinições do papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação**. São Leopoldo: Oikos, 2015, p. 52-71.

BERNARDI, Liane Maria; UCZAK, Lucia Hugo; ROSSI, Alexandre José. Relações do movimento empresarial na política brasileira: a naturalização da associação público privada. *In*: PERONI, Vera Maria Vidal; LIMA, Paula Valim de; KADER, Carolina Rosa. (org). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: Implicações para a democratização da educação**. São Leopoldo: Oikos, 2018, p. 115- 124.

BERNARDI, Liane Maria; UCZAK, Lucia Hugo; ROSSI, Alexandre José. Relações do Movimento Empresarial na Política Educacional Brasileira: a discussão da Base Nacional Comum. **Currículo sem fronteiras**, v. 18-n.1, p. 29, 2018b. Disponível em: <<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/bernardi-uczak-rossi.html>> Acesso em: 18 out. 2019.

8 O artigo foi finalizado em 2019, considerando os dados publicados até o mês de novembro.

CALLEGARI, Caio. 2019: o ano em que o Brasil tem que discutir o Fundeb. **Estadão**, 22 de jan. de 2019. Disponível em: <<https://educacao.estadao.com.br/blogs/educacao-e-etc/2019-o-ano-em-que-o-brasil-tem-que-discutir-o-fundeb/>> Acesso em: 18 mar. 2019.

EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**. I Colóquio A Pesquisa em trabalho, educação e Políticas Educacionais. Belém: UFPA, 2009.

GALE, Trevor. Realising Policy: The Who na how of policy production. In: Lingard, Bob; OZGA, Jenny. **The Routledge Falmer Reader in Education Policy and Politics**. Milton Park, England: Routledge, 2007.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Vol.3. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

JINKINGS, Ivana, DORIA, Kim, CLETO, Murilo (orgs.). **Por que gritamos golpe; para entender o impeachment e a crise política no Brasil**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria da Educação Básica. Programa de Apoio à Implementação da BNCC – ProBNCC. **Documento Orientador 2019**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/doc_orientador_probnc_2019.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2020.

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

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

TODOS PELA EDUCAÇÃO (TPE). Educação na frente: temos uma frente parlamentar mista da educação – entenda por que ela é importante para estados e municípios. 2019. Disponível em: <<https://todospelaeducacao.org.br/noticias/educacaonafrente-temos-uma-frente-parlamentar-mista-da-educacao-entenda-por-que-ela-e-importante-para-estados-e-municipios/>>. Acesso em: 12 nov. 2019

TPE. **Educação Já**. 2018. Disponível em: www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/170.pdf. Acesso em: 18 mar. 2020.

UCZAK, Lucia H.; BERNARDI, Liane M.; ROSSI, Alexandre J. Organização e ação da classe empresarial na educação brasileira. In PERONI, Vera Maria Vidal et al. (Org.) **Anais do 2º seminário redefinições das fronteiras entre o público e o privado:**

implicações para a democratização da educação. 1 ed. Porto Alegre: UFRGS, 2019. 270p.

UCZAK, Lucia H.; BERNARDI, Liane M.; ROSSI, Alexandre J. O governo Temer e a asfixia dos processos de democratização da educação. **Revista Educação UFSM.** v. 45, 2020 – Jan./Dez. Disponível em: < <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/issue/view/1544> > Acesso em: 18 abr. 2020

VOSS, Dulce Mari da Silva. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): contextos e discursos. Pelotas: **Cadernos de Educação: FaE/PPGE/UFPel:** Janeiro/abril, 2011.

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

OS THINK TANKS PRÓ-MERCADO E A EDUCAÇÃO NO BRASIL

Valdelaine Mendes

Este estudo tem como foco a análise dos *think tanks*¹, organizações que têm como função produzir informações e construir ideais para influenciar a opinião pública sobre temas como política, economia, ciência, meio ambiente, saúde, educação, entre outros; para exercer influência na sociedade quanto à definição de estratégias para o enfrentamento de problemas sociais e para a definição de políticas públicas.

Interessa aqui compreender como os *think tanks* pró-mercado se constituem para influenciar o conteúdo da política educacional brasileira, de forma a reduzir o papel do Estado e a limitar a gestão democrática da educação. Pressupõe-se que essa influência ocorra pela difusão de ideias em todos os tipos de meios de comunicação, especialmente nas redes sociais; pela formação de quadros para a ocupação de funções públicas; e pela articulação com grupos empresariais para a propagação dos valores do mercado na educação.

Na área educacional, é preciso entender como operam essas organizações e qual tipo de influência pretendem exercer sobre o sistema educacional – já que todos os problemas enfrentados na educação brasileira, decorrentes das históricas escolhas políticas na área, tornam esse campo um terreno fértil para a ação de agentes externos e um espaço promissor para propor ações atreladas a interesses privados.

Este texto apresenta um mapeamento dos *think tanks* no mundo com o propósito de revelar o acentuado crescimento dessas organizações no século XXI.

1 Expressão em inglês traduzida por “laboratórios de ideias”.

A disputa por uma agenda educacional

Não há dúvida de que o expressivo interesse de uma quantidade tão grande de instituições na definição de uma agenda para a educação decorre de um entendimento muito claro da relevância que os processos de formação exercem na constituição dos sujeitos e das possibilidades transformadoras que possuem.

Especificamente na educação, trata-se de legitimar no interior das instituições educacionais os interesses do capital. Não é apenas a rentabilidade que está em jogo, mas a formação de consciências, nas quais a escola tem um papel central:

Mais do que privatizar escolas, importa ao mercado interferir na política educacional, principalmente nos casos de parcerias do Instituto Ayrton Senna e Unibanco com escolas do ensino fundamental e médio, em que o conteúdo da educação é monitorado, com metas estabelecidas pelos institutos (PERONI, 2018, p. 97).

Nesse momento particular de desenvolvimento do capitalismo, a elite financeira amplia sua atuação para exercer a dominação por meio da captura das subjetividades dos indivíduos. É preciso impedir ou barrar qualquer projeto que se apresente como alternativa à lógica do capital.

Há uma repercussão disso nas instituições educacionais que são pressionadas a aderir a projetos de formação que ratifiquem o pressuposto de que os melhores conseguirão um lugar no mercado. O desemprego, nessa perspectiva, não é produto das circunstâncias econômicas, mas da incapacidade ou da falta de esforço do indivíduo para conseguir uma colocação.

Ao investir na ideia da empregabilidade (o próprio indivíduo responsável por sua inserção no mercado concorrencial), o coletivismo e a solidariedade somente serão úteis se servirem aos propósitos do capital. As mudanças nos modelos de produção não se restringem à esfera econômica, mas produzem alterações nas formas de entender o mundo e a organização da sociedade. Se a meritocracia é o princípio fundamental para a obtenção de melhores condições de existência e é determinada pelo esforço do indivíduo no mercado concorrencial, à escola cabe criar as condições para a internalização da ideia de que cada um é responsável pelo seu sucesso ou fracasso.

A hiperindividualização da vida social e a valorização do mérito retiram da injustiça social seu valor central, na medida em que a responsabilidade pelas condições sociais não é mais tratada como resultado da história da humanidade – que produziu uma sociedade de classe com interesses antagônicos –, mas como responsabilidade do indivíduo. A valorização do mérito serve como mecanismo de legitimação da desigualdade.

O discurso da igualdade está recorrentemente presente nas declarações dos agentes do mercado, mas vazio dos fundamentos que poderiam produzir uma cultura da solidariedade. À escola, nessa lógica, cumpre o papel de preparar para o mercado de trabalho, para o empreendedorismo, ou seja, há todo um processo de internalização (MÉSZAROS, 2005) de valores na formação dos sujeitos, para que assimilem a ideia de que a sobrevivência e a aquisição de condições dignas de existência dependem de si. O entendimento da lógica perversa e excludente do capital não deve despertar o interesse da classe trabalhadora na escola.

As inúmeras pesquisas produzidas na área educacional revelam que, apesar de todo o poder econômico e político das organizações que representam os interesses do mercado, a introdução da lógica concorrencial, nas instituições de ensino, não ocorre sem a resistência dos trabalhadores em educação². Entretanto, a ofensiva de projetos privados no interior das instituições vai produzindo modificações nas formas de organização da escola – que passa a produzir objetiva e subjetivamente percepções naturalizadas nos sujeitos dessas inserções nas unidades de ensino. As pressões que o mercado faz sobre as instituições de ensino acabam por alterar a sua natureza³ (SGUISSARDI; SILVA JR., 2001).

O trabalho na área educacional possui um potencial de transformação social que nunca foi ignorado pelo capital. Na relação com o aprendizado e nos processos de socialização, a formação escolar interfere na vida dos estudantes, das famílias e das comunidades, e pode contribuir para a reprodução das relações sociais vigentes ou para a produção de outras formas de existência, menos alienantes e mais emancipadoras.

2 Sindicatos de trabalhadores em educação, entidades estudantis, organizações acadêmicas e movimentos sociais organizados não ficam inertes frente a essa ofensiva do capital.

3 Valdemar Sguissardi e João dos Reis da Silva Jr. realizam estudos sobre o acirramento da mercantilização do ensino superior no Brasil.

Diante da ampliação da participação das organizações privadas nos projetos educacionais no país, é fundamental compreender a influência dos *think tanks* na definição de uma pauta para a educação pública; a sua interferência na organização do Estado e na definição de um conceito de educação pública e de direito à educação; a ameaça em relação à obrigatoriedade e à gratuidade da educação básica asseguradas na Constituição Federal de 1988; a participação dos grupos empresariais do setor promovendo o distanciamento do Estado do delineamento dos caminhos da educação pública.

Os *think tanks*: repercussões para a área educacional

A cada quatro anos ocorrem eleições no Brasil, que se intercalam para definir os representantes no legislativo e executivo de municípios, estados, distrito federal e união. Os grupos escolhidos pela população assumem compromissos durante o período eleitoral, seja por meio das propostas que apresentam, dos princípios dos partidos que representam e/ou dos diferentes grupos e organizações sociais em que estão inseridos ou com os quais interagem. Dada a definição dos representantes, após o pleito, acirram-se as articulações e a participação de diferentes grupos de interesse para definir a agenda governamental⁴.

O crescimento dos *think tanks* no Brasil, na segunda década do século XXI, é revelador de um interesse que essas organizações têm de definir o conteúdo das políticas em todos os níveis e esferas de atuação governamental. São organizações que pretendem exercer influência para definir a agenda governamental. Em geral, declaram-se apartidárias, apolíticas, descoladas de valores ideológicos e, com essa declarada “neutralidade”, conseguem inserção em diferentes grupos, seja de um espectro mais à esquerda ou mais à direita politicamente. O argumento do bem público e da qualificação dos serviços é usado por essas organizações para fazer valer seus interesses e conseguir penetrar na administração pública, independentemente do grupo eleito.

Em um estudo publicado no ano de 2009, momento em que o número de *think tanks* no Brasil não era tão expressivo, o Instituto Millenium já afirmava a

4 É importante lembrar que a atuação desses grupos se acirra após os resultados das eleições, mas sua ação ocorre permanentemente. Essa assertiva pode ser ilustrada com a criação do RenovaBR, organização que se volta para a formação de quadros para a ocupação de cargos no legislativo (RENOVABR, 2020).

necessidade de uma organização atuar em prol das reformas no Brasil, desvinculada de qualquer ideologia, para que “não sejam colonizadas pelos interesses e as lógicas sectárias e particularistas que interessam ao país”:

[...] um *think tank* está obrigado a colocar as ideologias em segundo plano. Seus membros não podem nunca guiar seus comportamentos de forma ideológica, se quiserem cumprir o seu papel. As ideologias podem dar eventualmente subsídios importantes para pensar a realidade, mas na hora de emitir juízos e elaborar estratégias, antes de qualquer ideologia, se coloca a análise crua e concreta da dinâmica da realidade. Por assim dizer, os *think tanks* devem, assumir seus valores de forma científica e pragmática (INSTITUTO MILLENIUM, 2009, n.p.).

A elaboração dos relatórios, de levantamentos estatísticos, de pesquisas por parte dos *thinktanks* serve para produzir evidências sobre diferentes campos da vida social que subsidiem a formulação das políticas públicas. Na área educacional, tais resultados têm sido usados para justificar reformas com viés empresarial. Para Freitas (2018), “eis aqui uma tarefa que cabe às universidades assumir: submeter à rigorosa análise a produção de *think tanks*, institutos e ONG’s empenhados em divulgar as ‘vantagens’ da reforma empresarial” (FREITAS, 2018, p. 63).

Em um estudo sobre os *think tanks* nos EUA, Teixeira (2007, p. 149) demonstra que essa divulgação de vantagens é exatamente um propósito essencial dos integrantes dessas organizações, “escrever livros [...], fazer conferências e aparecer na mídia, onde os integrantes dos *think tanks* são reconhecidos como autoridade legítima para comentar pautas políticas”. Mais que isso, essas organizações funcionam como espaço de formação para aqueles que pretendem exercer funções no legislativo e no executivo e, dessa forma, como um “local de entressafra”, para que possam formular, trocar ideias e experiências com os membros dessas instituições, para não cair no esquecimento (TEIXEIRA, 2007).

Na área educacional, Freitas (2018) chama a atenção para os problemas das pesquisas produzidas por *think tanks* nos EUA. Seus procedimentos metodológicos e seus resultados são questionáveis, na medida em que produzem conhecimento para “justificar a inserção da escola pública no mercado

concorrencial” (FREITAS, 2018, p. 65). As evidências científicas construídas pelos *think tanks* são lançadas na grande imprensa, nos meios de comunicação, como se fossem verdades. Não se trata aqui, segundo o autor, de uma preocupação com números ou gráficos, mas de uma visão de mundo e de um projeto de sociedade que sustentam projetos de formação que justifiquem todas as formas de privatização da educação.

Essas análises são apresentadas à sociedade, em especial nos meios de comunicação, como se fossem neutras e desprovidas de intencionalidade. Portanto, reveladoras de “verdades” sobre o sistema educacional brasileiro. Entretanto, são financiadas e impulsionadas por grupos privados, em evidente interesse na divulgação de um determinado tipo de informação.

Tais organizações não foram eleitas, nem passaram pelo crivo da discussão popular sobre sua atuação em diferentes áreas e esferas do governo, mas constituem-se como verdadeiros agentes públicos, fazendo valer os interesses dos grupos que representam. Elas também não são compostas por servidores públicos, que assumem suas funções para atender o público e que, dessa forma, ficam sujeitos ao controle social da população. As organizações atuam desvinculadas de partidos e vão criando modos de atuação no serviço público que, em um primeiro momento, causam estranhamento à população, mas, na medida em que são insistentemente implantadas e executadas, passam a ser percebidas com naturalidade.

A “independência” em relação a partidos políticos permite que essas organizações “ofereçam” seus produtos aos gestores governamentais, independentemente do espectro político daqueles que ocupam funções no executivo. Essa penetração nas gestões pode ocorrer de modos variados. Em um debate⁵ sobre a mercantilização da educação no município de Rio Grande/RS, um ex-secretário de educação do município afirmou ter aceitado, durante a sua gestão, uma oferta da Fundação Lemann de auxílio à rede municipal de educação, mas salientou que deixou bem claro para os representantes da fundação que tal apoio não poderia influenciar na condução das políticas educacionais traçadas

5 O evento ocorreu no município de Rio Grande\RS, no dia 04\09\2019, foi promovido pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Rio Grande (Sinterg) e pelo Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul (Cpers), e tinha como tema a “Mercantilização e Privatização da Educação Pública”.

pela Secretaria de Educação. O ex-secretário ainda declarou que não rejeitaria um auxílio que poderia ser bom para a rede.

Essa situação merece ser analisada. Não é difícil compreender a atitude do ex-secretário. Diante das enormes responsabilidades determinadas pela Constituição Federal de 1988 e dos poucos recursos de grande parte dos municípios brasileiros, bem como de todas as limitações das instituições de ensino, não aceitar a oferta de uma organização significaria desdenhar de algo que a gestão não tem a possibilidade de oferecer aos estudantes de uma rede pública de ensino. Por outro lado, significa pagar o preço político da rejeição, já que uma instituição “independente” ofereceu auxílio e o município não aceitou.

Ainda poderia haver a acusação da influência ideológica na tomada de decisão. Não é uma discussão, nem uma decisão fácil para um ocupante de um cargo de tamanha responsabilidade. Ocorre que organizações como a Fundação Lemann⁶ não atuam de forma despreziosa no interior dos setores de governo. Ao levarem materiais e produtos, levam também seus valores, princípios e ideias. Levam suas marcas e seus modos de operar. Especificamente na área educacional, vão ganhando a simpatia de pessoas muito jovens, que relacionam experiências vividas na escola a essas marcas⁷. Esse movimento vai formando paulatinamente consensos sobre o relevante papel que tais organizações possam desempenhar na área educacional.

A participação privada no setor educacional brasileiro é uma tendência que pode ser observada desde o final dos anos 1990. Como afirma Rikowski (2017, p. 7), ela pode ser direta, havendo a transferência de propriedade, isto é, “envolve a venda de ativos públicos diretamente para alguma combinação de empresas, grupos de investidores e investidores individuais”; ou sem transferência de propriedade, só pelo controle sobre o sistema educacional.

O crescimento da participação privada perpassa vários governos e não se observa a descontinuidade dessa articulação. Sua ampliação pode ser notada na oferta de vagas, com uma maior participação das instituições privadas na

6 Caetano (2018) mostra, no estudo “Lógica privada na educação pública, redes sociais e a formação de professores”, como a elite financeira, representada por essas organizações, pretende intervir na organização da educação escolar nas redes de ensino, alicerçada nos princípios da gerência mercantil.

7 Berger e Luckmann (2001) mostram, no livro “A construção social da realidade”, a relevância que os conceitos, os valores e as experiências vividos na infância, durante a socialização primária e secundária, têm um papel fundamental na formação da personalidade do indivíduo.

efetivação de matrículas e na destinação de recursos para a execução de ações no setor educacional. No primeiro caso, o aumento de vagas no setor privado ocorre em todos os níveis, mas é no ensino superior que esse crescimento dispara. No segundo caso, os repasses de recursos públicos ocorrem por meio de convênios para oferta de vagas ou de financiamento para a execução de ações no setor público, com repasse de recursos (Sistema “S”, para as organizações sociais) diretamente ou por meio de renúncia fiscal (PERONI, 2018; CARVALHO, 2018; RODRIGUES; SANTOS, 2015).

Panorama da atuação dos *think tanks* no mundo

Algumas questões são permanentemente presentes nas análises de pesquisadores da área da política educacional: como são definidas as políticas educacionais em sociedades tão complexas? Quais organizações influenciam essas definições? Quais interesses, crenças, valores definem a organização das políticas? Na atualidade, não parece ser possível desconsiderar o papel assumido pelas organizações sociais privadas no delineamento de ações, em qualquer área de atuação de um governo. Especialmente, o crescimento dos *think tanks* pelo mundo merece um olhar atento da comunidade científica, dado o elevado volume de recursos financeiros que angariam e a ampla rede de parcerias que estabelecem para indicar quais rumos devem ser adotados nas ações governamentais.

Na segunda década do século XXI, há um aumento significativo no número de *think tanks* no planeta. Isso pode ser percebido no relatório produzido anualmente pela Universidade da Pensilvânia, nos EUA, que tem como propósito acompanhar o crescimento dessas organizações no mundo e criar um ranking daquelas instituições com maior influência em 81 países. No relatório divulgado em 2018, foram contabilizados 8.248 *think tanks* no mundo. Os EUA são o país com maior número, totalizando 1.871.

A Tabela 1 foi organizada a partir dos dados disponíveis nos relatórios de 2008, 2017 e 2018. Usamos um recorte temporal de 10 anos com o propósito de demonstrar como os 25 países com maior número *think tanks* estão distribuídos pelo mundo.

Tabela 1 – Países com o maior número de *think tanks* 2008, 2017, 2018

País	2008		2017		2018	
	Quantidade	Colocação	Quantidade	Colocação	Quantidade	Colocação
Estados Unidos	1.777	1º	1.872	1º	1.871	1º
Reino Unido	283	2º	444	3º	321	4º
Alemanha	186	3º	225	5º	218	6º
França	165	4º	197	6º	203	8º
Argentina	122	5º	146	7º	227	5º
Índia	121	6º	293	4º	509	2º
Rússia	107	7º	103	9º	215	7º
Japão	105	8º	116	8º	128	9º
Canadá	94	9º	100	10º	100	12º
Itália	87	10º	100	10º	114	10º
África do Sul	78	11º	92	12º	92	13º
China	74	12º	512	2º	507	3º
Suíça	72	13º	76	14º	78	17º
Suécia	68	14º	89	13º	90	14º
Holanda	55	15º	76	14º	83	16º
México	54	16º	74	16º	86	15º
România	53	17º				
Espanha	49	18º	63	21º	66	22º
Bélgica	49	19º	61	23º		
Israel	48	20º	67	18º	69	19º
Ucrânia	45	21º				
Hungria	40	22º				
Polónia	40	23º	60	24º		
Brasil	39	24º	93	11º	103	11º
Nigéria	38	25º				
Áustria			68	17º	74	18º
Olívia			66	19º	66	20º
Chile			63	21º	64	22º
Colômbia					64	22º
Irã			64	20º	64	22º
Taiwan			58	25º	61	25º

Fonte: Elaboração própria, com base em MCGANN, 2008; 2017; 2018

Em um período de 10 anos, alguns movimentos são percebidos e algumas posições são significativamente alteradas na classificação. A China salta de 74, em 2008, para 507, em 2018; a Índia, de 121, em 2008, para 509, em 2018; o Brasil, de 39, em 2008, para 103, em 2018; o que representa crescimentos de 585%, 320% e 165%, respectivamente. Os países que compõem os BRICS⁸ têm um crescimento mais acentuado dessas organizações em relação aos demais países, permitindo levantar a hipótese da relação entre o crescimento econômico de nações emergentes e a proliferação de organizações voltadas para a produção de conhecimento, para influenciar o delineamento das políticas internas e externas.

Os quantitativos expostos no relatório referem-se às redes das instituições, ou seja, à nação onde elas possuem registro. Ocorre que muitos *think tanks* possuem escritórios espalhados por diversas regiões do planeta⁹. Dessa forma, os números podem não refletir a intensidade e a abrangência da atuação das organizações.

O relatório divide o globo terrestre em sete regiões. Na região da América Central e do Sul, o Brasil aparece como o país com o segundo maior número de *think tanks*, atrás apenas da Argentina, conforme pode ser visto no quadro a seguir:

Quadro 1 – Dez países com maior número de *think tanks* na América Central e do Sul, ano 2018

País	Número de <i>think tanks</i>
Argentina	227
Brasil	103
México	86
Bolívia	64
Chile	64
Colômbia	55
Peru	43
Costa Rica	42
República Dominicana	40
Paraguai	33

Fonte: Elaboração própria, com base em MCGANN, 2018.

8 Sigla usada para caracterizar o agrupamento de cinco países (Brasil, Índia, China, Rússia e África do Sul) com economias emergentes na primeira década do século XXI.

9 A Atlas Network é exemplo de organização, com sede nos EUA, que atua em 97 países, é articulada com mais de 450 entidades (ATLAS NETWORK, 2020).

O relatório tem como propósito compreender o papel que os *thinktanks* exercem na elaboração das políticas públicas e sua influência na sociedade civil. Os critérios para o estabelecimento do ranking são capacidade de liderança das equipes, quantidade e qualidade das publicações da instituição, desenvolvimento de parcerias, participação nas redes sociais, entre outros. No relatório de 2018, várias instituições brasileiras aparecem no “Top ThinkTanks in Central and South America”, conforme pode ser visto no quadro a seguir:

Quadro 2 – Instituições brasileiras no “Top ThinkTanks in Central and South America”

Instituição	Colocação
Fundação Getúlio Vargas	1º
Centro Brasileiro de Relações Internacionais	3º
Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada	10º
Fundação Fernando Henrique Cardoso	12º
Centro Brasileiro de Análise e Planejamento	18º
BRICS Policy Center	20º
Núcleo de Estudos da Violência (USP)	31º
Instituto Millenium	34º
Faculdade de Direito do Sul de Minas	52º
Fórum Brasileiro de Segurança Pública	65º
Instituto Liberdade	69º
Instituto Igarapé	73º
Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional	75º

Fonte: Elaboração própria, com base e em MCGANN, 2018.

Essas organizações atuam na difusão de ideias que circulam nacional e internacionalmente. Não há uma homogeneidade dessas instituições, que podem operar em diversos campos simultaneamente, o que dificulta, até mesmo, uma definição mais clara do que sejam exatamente (TEIXEIRA, 2007). Como é possível observar no Quadro 2, aparecem instituições com variados focos de atuação. Algumas atuam como centros de pesquisa, como o Centro Brasileiro de Análise e Planejamento e o Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo (USP); outras atuam com ensino e

pesquisa, como é o caso da Fundação Getúlio Vargas (FGV); e outras atuam com a finalidade específica de exercer influência na formação da opinião pública, como é o caso do Instituto Millenium.

Muitas instituições são comprometidas com projetos ultraliberais de sociedade, outras se tornam verdadeiros agentes promotores do conservadorismo. Naquelas está presente o discurso de que não cabe ao Estado se envolver em determinadas questões, sendo necessário eliminar qualquer projeto de atendimento público universal. Já estas promovem a defesa da militarização na educação e o ataque ao pluralismo de ideias, às concepções pedagógicas, à liberdade de cátedra, à defesa da igualdade de gênero e à orientação sexual e das minorias étnico-raciais. Embora as ultraliberais e as conservadoras atuem em uma perspectiva de conservação da ordem social e dos mecanismos que regulam o modo de produção vigente, em relação à educação há divergências nos encaminhamentos propostos. Por exemplo, as instituições conservadoras defendem uma “escola sem partido” e as instituições ultraliberais defendem uma “escola sem estado”.

Há também as organizações, em menor número e com menor expressão, com propósitos progressistas. Estas operam em uma perspectiva oposta ao modelo hegemônico de organização da sociedade.

Nas páginas de apresentação de diversos *think tanks*, um dos primeiros elementos que surge é a “organização sem fins lucrativos”, logo em seguida, quais são os seus pressupostos. É o caso do Instituto Millenium, que é definido como

[...] uma entidade sem fins lucrativos e sem vinculação político-partidária. Com um quadro de formadores de opinião e influenciadores, o *thinktank* promove valores e princípios que garantem uma sociedade livre, com liberdade individual, economia de mercado, democracia representativa, Estado de Direito (INSTITUTO MILLENIUM, 2020, n.p.).

Há, sem dúvida, uma intencionalidade nessa definição, em um momento em que há toda uma ofensiva contra a ampliação do Estado e contra os “corruptos” que o “expropriam”. Por outro lado, organizações “neutras” que atuam sem o objetivo do lucro, em prol de melhorias para o Brasil, apresentam-se como alternativas para dar conta de um Estado “ineficiente”.

Há todo um processo de destruição da atividade pública estatal, da qual essas organizações participam oferecendo seus “serviços desinteressados”. Em um país que carrega graves problemas sociais, encarregam-se de convencer a população de que o problema do país é a corrupção e não uma permanente concentração de riqueza e de poder nas mãos de um pequeno grupo, que domina política e economicamente a nação.

Com uma postura pretensamente neutra e carregada de grande interesse pelo bem público, os representantes dessas organizações são chamados pela grande mídia para emitir opiniões e para participar de debates. Especificamente na área educacional, dificilmente são pesquisadores de instituições públicas de ensino, que coordenam importantes pesquisas na área, que são convidados a opinar. Chamar pesquisadores com larga experiência na área educacional significa legitimar a ação estatal, autorizar outras visões e interpretações da realidade diferentes daquelas defendidas pelos representantes de *think tanks* pró-mercado.

Em comum, os *think tanks* pró-mercado têm um atrelamento ao modo de operar do capital. Conduzem ações no campo educacional na mesma lógica fomentando princípios e valores na organização das políticas educacionais, similares às do mundo empresarial. Há, por exemplo, uma apropriação de conceitos, tradicionalmente defendidos pelos setores progressistas e pelos setores privatistas que são distorcidos e reelaborados para atender o viés ideológico do mercado.

Quando essas organizações adentram nas instituições de ensino, não levam apenas seus recursos financeiros e suas marcas, mas valores e princípios, além de suas formas de agir, com o claro propósito de influenciar gerações no cumprimento dos mandamentos do capital. Como aponta Teixeira (2007), a qualidade das pesquisas produzidas pelos *think tanks*, justamente por estarem tão comprometidas com determinados princípios, precisa ser questionada. Ao analisar a Heritage¹⁰, a autora afirma que a ideologia e a técnica devem subsidiar as recomendações políticas na mídia, o que torna essa instituição, segundo os críticos, “uma loja de conveniência de ideias, com material de qualidade duvidosa, mas com incontestável e incrível capacidade de marketing” (TEIXEIRA, 2007, p. 210).

10 The Heritage Foundation é um *thin ktank* sediado em Washington, nos EUA.

Com o pretexto de uma maior participação da sociedade civil na definição e na elaboração de políticas públicas, tais instituições se apresentam como avessas aos modelos *top down* de organização das políticas. Entretanto, realizam uma participação em que seus interesses não representam o conjunto da sociedade, mas dos mesmos grupos que sempre fizeram pressão para fazer valer seus interesses no interior da máquina estatal. Se for possível afirmar que há alguma participação da sociedade nisso, está na contramão de um modelo voltado para um controle social da coisa pública e de uma maior apropriação do cidadão daquilo que lhe pertence.

Afinal, organizações financiadas por empresários e empresas, que acumulam as maiores fortunas do país, não atuam de forma desinteressada, produzindo conhecimento para intervir na formatação das políticas educacionais e, conseqüentemente, na formação de gerações. Especificamente, no caso da FGV/Ceipe¹¹ aparecem como parceiros a Fundação Lemann, o Itaú Social, o Instituto Unibanco, o Instituto Natura, entre outros (FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, 2019). Que tipo de participação da sociedade civil esse tipo de instituição pode desejar e promover, para além de um enquadramento e uma adaptação às leis e às demandas do capital, que regem seu funcionamento e orientam suas ações?

Em outra organização, um dos especialistas do Instituto Millenium, Roberto Rachewski, critica a educação estatal, demoniza Anísio Teixeira e defende o liberalismo dentro do meio acadêmico: “A educação deve servir aos propósitos individuais e não aos interesses do Estado, sob o vago desejo de atender ao interesse nacional e ao bem comum, coisas que ninguém sabe definir exatamente o que são” (RACHEWSKI, 2018, n.p.).

Na educação, a opção por modelos padronizados, apostilados e replicados de formação não será sentida imediatamente a sua adoção, mas na forma de inserção na vida social de gerações submetidas a essas formas de ensino. O atrelamento da formação escolar ao modelo de organização do mercado, cuja essência está na busca pelo lucro, representa uma ameaça a qualquer projeto de sociedade que se oponha a esse ideal, além de uma ameaça ao caráter público da educação.

11 O Centro de Inovação em Políticas Educacionais (Ceipe) foi criado, como uma ramificação da FGV, com o propósito de ser o primeiro *thin ktank* especializado em política educacional no Brasil.

Nos últimos anos da segunda década do século XXI, no Brasil e no mundo, assiste-se ao acirramento e ao crescimento de um movimento conservador e liberal nas sociedades. No Brasil, o corolário desse movimento ocorre com as eleições presidenciais de 2018, quando uma proposta que se coloca na contramão da manutenção e da conservação de direitos conquistados na sociedade saga-se vencedora. Especificamente na educação pública, os problemas enfrentados servem como pretexto para adoção dos princípios privados e do mercado na área educacional.

Este estudo é resultado de um tipo de produção científica comprometida com um projeto de formação e de sociedade voltado para a emancipação humana, e não para a simples adesão aos modos de produção do capital. Ao problematizar e discutir os *think tanks* no país e no mundo, nossa pesquisa demonstrou que o crescimento e a capilarização dessas organizações, com o propósito de exercer influência na opinião pública e no delineamento das políticas públicas, representam uma ameaça a qualquer projeto de sociedade mais humano e solidário e menos competitivo e degradante.

Referências

ATLAS NETWORK. Partners: Global Directory. Atlas Network. Disponível em: <https://www.atlasnetwork.org/partners/global-directory>. Acesso em: 07 nov. 2020.

CAETANO, Maria Raquel. Lógica privada na educação pública, redes globais e a formação de professores. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 1, p. 120-131, jan./abr. 2018.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Parcerias entre o público e o privado na gestão da educação básica pública brasileira: Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADEs). In: PERONI, Vera Maria Vidal; LIMA, Paula Valim de; KADER, Carolina Rosa (Orgs). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 132-146.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial na educação**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS. **Centro de excelência e inovação em políticas educacionais**. Disponível em: <https://ceipe.fgv.br/>. Acesso em 15 jul. 2019.

INSTITUTO MILLENIUM. O que significa um *thinktank* no brasil de hoje. 30 jul. 2009, **Instituto Millenium**. Disponível em: <https://www.institutomillennium.org.br/o-que-significa-um-think-tank-no-brasil-de-hoje/>. Acesso em: 07 nov. 2020.

INSTITUTO MILLENIUM. Quem somos. **Instituto Millenium**. Disponível em: <https://www.institutomillennium.org.br/institucional/quem-somos/>. Acesso em: 07 nov. 2020.

MCGANN, James G. **2008 Global go tothinktank index report**(2008). TTCSP Global Go ToThink Tank Index Reports. 1. Disponível em: https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=think_tanks. Acesso em: 15 dez. 2018.

MCGANN, James G. **2017 Global go tothinktank index report**(2018). TTCSP Global Go ToThink Tank Index Reports. 13. Disponível em: https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1012&context=think_tanks. Acesso em: 11 mar. 2019.

MCGANN, James G. **2018 Global go tothinktank index report**(2019). TTCSP Global Go ToThink Tank Index Reports. 16. Disponível em: https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1017&context=think_tanks. Acesso em: 15 dez. 2018.

MÉSZAROS, Istvan. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

PERONI, Vera Maria Vidal. Implicações da relação público-privada para a democratização da educação. In: PERONI, Vera Maria Vidal; LIMA, Paula Valim de; KADER, Carolina Rosa (Orgs). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado**: implicações para a democratização da educação. São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 93-104.

RACHEWSKI, Roberto. A educação pública estatal escraviza. 20 nov. 2018, **Instituto Millenium**. Disponível em: <https://www.institutomillennium.org.br/a-educacao-publica-estatal-escraviza/> Acesso em: 20 mai. 2019.

RENOVABR. **O que fazemos**. Disponível em: <https://renovabr.org/o-que-fazemos/>. Acesso em: 07 nov. 2020.

RIKOWSKI, Glenn. Privatização em educação e formas de mercadoria. **Retratos da Escola**. Brasília, v. 11, n. 21, p. 393-413, p. 393-413, 2017.

RODRIGUES, Romir de Oliveira; SANTOS, Maurício Ivan dos. O Pronatec na fronteira entre o público e o privado. In: PERONI, Vera Maria Vidal (Org). **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o**

privado: implicações para a democratização da educação. São Leopoldo: Oikos, 2015. p. 108-126.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA Jr, João dos Reis da Silva. **Educação Superior:** análise e perspectivas de pesquisa. São Paulo: Xamã, 2001.

TEIXEIRA, Tatiana. **Os *think tanks* e sua influência na política externa dos EUA.** Rio de Janeiro, Revan, 2007.

BNCC E EMPREENDEDORISMO: O CONTEÚDO DA POLÍTICA EDUCACIONAL EM DISPUTA

Maria Raquel Caetano

Introdução

Este artigo tem como objetivo discutir e problematizar a etapa atual do neoliberalismo e as implicações para a concepção de Estado, sociedade, homem, e para a educação em particular, compreendendo esse processo em sua totalidade e historicidade. Nesse contexto, busca analisar os documentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do novo Ensino Médio, visando compreender como os temas empreendedorismo e competências socioemocionais aparecem nos documentos oficiais, bem como mapear programas que oferecem o empreendedorismo como uma solução educacional ligada à BNCC e ao novo Ensino Médio.

No desenvolvimento do artigo, problematizaremos as transformações do neoliberalismo em sua versão no século XXI, o papel do Estado e a constituição do homem empreendedor, a partir da incorporação de novas matrizes teóricas. Tal redirecionamento faz parte das transformações do novo papel do Estado como empreendedor e facilitador de negócios, na redefinição da administração pública, com ênfase no gerencialismo e na criação de espaços públicos não-estatais, com a regressão de políticas sociais e com o avanço de medidas ligadas ao mercado.

As políticas públicas educacionais não são um espaço neutro, pois se constituem como um campo de tensão, em que grupos de interesses, por meio de estratégias e de múltiplos processos, tentam influenciar, resignificar e traduzir o texto das políticas (MAINARDES, 2018), tornando-o acessível aos sujeitos. No caso, no próprio texto da lei e na prática, os sentidos da política podem ser deslocados em torno de seus elementos específicos. A polissemia e as contradições dos documentos educacionais podem ser entendidas como expressão

dessas disputas entre interesses mais “estreitos e de ideologias dogmáticas” (BALL, 2014). As políticas educacionais, nesse período, vêm se concretizando de diferentes formas na relação entre o público e o privado, nessa nova etapa.

A BNCC é uma política educacional que materializa a nova etapa neoliberal, em que sujeitos individuais e coletivos ligados às instituições privadas mercantis, como o Movimento pela Base (MPB), têm influenciado na construção e na execução da política curricular e em seu conteúdo. Na sua fase atual, alguns dos integrantes do MPB têm buscado ressignificar e traduzir o texto da BNCC, e fazem sua releitura inovando com novas dinâmicas e repertórios para continuar consolidando sua hegemonia como alternativa de um projeto de classe, em que as relações entre capital e trabalho estão no centro das disputas.

Ao mesmo tempo, pretendem relacionar as novas formas de atuação do Estado na atual fase neoliberal. Através do conceito de público não estatal, essas novas formas se materializam nas políticas educacionais, interferindo nas políticas, mas também agindo através de instituições chamadas de terceiro setor: institutos, fundações e instituições privadas mercantis; influenciando e direcionando o conteúdo da educação básica. Essa atuação também ocorre por meio das instituições empresariais privadas, que atuam no mercado de soluções educacionais comercializando programas para a formação de professores, gestores, consultorias educacionais, serviços de avaliação, *softwares*, plataformas digitais, livros didáticos, entre outros.

No desenvolvimento metodológico, utilizamos o levantamento e a análise de documentos oficiais e institucionais, relatórios, e o referencial de análise de políticas de Mainardes (2018). Também dialogaremos com autores como Puello-Socorrás (2010); Abdala e Puello-Socorrás (2019); Dardot e Laval (2016; 2019); Antunes (2019); Caetano (2019; 2020), entre outros. Procederemos à análise de documentos e mapeamento de programas de empreendedorismo, buscando relacionar com o tema em estudo.

Nova fase do neoliberalismo: Estado empreendedor e público não-estatal

Na fase atual do neoliberalismo, as novas formas de atuação do Estado pretendem construir uma sociedade de mercado do século XXI. Para isso, o

capital necessita se adaptar para a sua reconstituição e a sua consolidação como projeto hegemônico, pois, ao gerar uma série de crises econômicas, precisa se reformular, e o ponto de referência são as leis do mercado.

Mészáros (2002) afirma que, com a crise, o capital passa a avançar de maneira explosiva sobre a natureza, o homem e o mundo do trabalho, criando uma situação insustentável. Para ele, o capitalismo é um sistema inerentemente contraditório e evolui de maneira aparentemente incontrolável. Segundo o autor, a situação atual de desemprego estrutural reflete a destrutividade que esse sistema sociometabólico necessita adotar a partir desse momento. Nesse panorama, o neoliberalismo se apresenta como uma estratégia de superação das sucessivas crises do sistema do capital, apresentando-se como uma dinâmica atualizada do desenvolvimento capitalista com diferentes facetas, incorporando novas referências sem modificar seu conteúdo central, reinventando-se sempre.

Puello-Socarrás (2010) alerta que o neoliberalismo não é apenas um programa de políticas e não se “esgota nem se pode equiparar exclusivamente com o Consenso de Washington” (PUELLO-SOCARRÁS, 2010, p. 23), nem com sua versão original e nem com o que sucedeu. Seu conteúdo representa apenas uma das diversas tradições históricas do projeto neoliberal, considerado como uma etapa do capitalismo na qual se pode observar “a mais pronunciada exacerbção das lógicas e contradições inerentes à reprodução e acumulação incessante do capital” (PUELLO-SOCARRÁS, 2010, p. 14). Limitá-lo, portanto, a um programa de políticas “oculta e minimiza seu significado sócio-político” (PUELLO-SOCARRÁS, 2010, p. 14).

O novo neoliberalismo se caracteriza como reformas de segunda geração e busca sintetizar modos de organização social considerados opostos e irreconciliáveis entre Estado e Mercado, em uma narrativa compatível e convergente, da qual podem derivar políticas de ajuste estrutural favoráveis ao mercado (PUELLO-SOCARRÁS, 2008).

Esses traços do Estado neoliberal contemporâneo pretendem dar continuidade à construção estratégica de uma sociedade de mercado que busca desvincular o público do Estado. Dessa forma, recria um espaço público “não estatal”, que é um espaço e um ambiente para a proliferação do empreendedorismo e seus desdobramentos. Essa forma de conceber o “público não estatal” traz implicações nas mais diversas esferas da vida em sociedade, passando da

esfera dos direitos do cidadão para a prestação de serviços sociais (PUELLO-SOCARRÁS, 2008, p. 17). No caso da educação, ela é oferecida à população, mas não necessariamente quem a executa é o Estado. Além disso, o Estado terceiriza o conteúdo da proposta educacional ao adquirir programas ou soluções educativas vinculados a essas instituições.

O enfoque de Estado empreendedor e/ou Estado empresarial constitui-se como uma reordenação às transformações a partir do novo papel do Estado “como facilitador de negócios, na criação de espaços públicos não-estatais, com a regressão de políticas sociais e o avanço de medidas que se direcionam a uma suposta liberdade econômica” (ABDALA; PUELLO-SOCARRÁS, 2019, p. 24). Nesse contexto, a Administração Pública, fruto das reformas gerenciais e do gerencialismo (NEWMAN; CLARK, 2012), é compreendida como simples gestora da rede de contratos promovidos pelos governos em função da iniciativa privada e dos mercados “nos quais se busca garantir eficiência e eficácia, quer dizer, situações de lucro em particular e de acumulação de capital em geral” (ABDALA; PUELLO-SOCARRÁS, 2019, p. 24).

O indivíduo deixa de ser visto como cidadão, passando a ser compreendido como cliente e, mais recentemente, como um usuário que deve ser satisfeito em suas necessidades não pelo Estado, mas por meio de mecanismos de mercado, embora muitas vezes a empresa prestadora de serviços atue em função pública. Tal função do Estado facilita os negócios, atuando para corrigir as “falhas” do mercado. Em outras palavras, o Estado atua por meio de seu aparato de gestão para ajudar as empresas a operar e a prosperar, criando um ambiente propício ao lucro. Isso inclui diversas facilidades para empresas através de grandes reduções e isenções de impostos, e, no limite, políticas regressivas em questões de proteção ambiental, de segurança, de renegociações de dívidas e de acesso a financiamento e infraestrutura.

O gerencialismo é a matriz teórico-ideológica que oferece o suporte operacional para o avanço do projeto neoliberal, ao adaptar a gestão pública para a nova era neoliberal. Essa adaptação ocorre através da utilização de ferramentas gerenciais provenientes da administração privada e tem como objetivo construir uma governança neoliberal empreendedora, tornando o mercado a referência para todas as instâncias da vida social, política e econômica. Dardot e Laval (2019), ao se referirem a esse novo momento, dizem que estamos assistindo a uma exacerbação do neoliberalismo, que conjuga maior liberdade do

capital com ataques, cada vez mais profundos, contra a democracia. Segundo os autores, “há uma radicalização do neoliberalismo que sobrevive como sistema de poder, como também se reforça. É preciso compreender esta singular radicalização” (DARDOT; LAVAL, 2019, p. 2).

O governo e a empresa limitariam seu papel à regulamentação pública, evitando prestação direta de serviços sociais, mantendo níveis ideais de competência e evitando o máximo possível a interferência no mercado. Porém, além das especificidades que tenta propor uma “teoria administrativa do público”, na verdade, implica uma abordagem economicista da reforma do Estado e sua gestão, focado nas políticas de redução quantitativa do Estado, terceirização, gestão por resultados, padronização e um conjunto de ferramentas derivadas da administração de empresas que são aplicadas pelo setor público.

Explica-se com essas afirmações que o Estado evita responder aos direitos sociais, limitando-se a oferecer serviços públicos sociais mínimos e deixar para o mercado a responsabilidade da produção e seu próprio consumo. Nesse caso, o cidadão, como um sujeito de direitos, não tem mais os direitos sociais garantidos pelo Estado.

O sujeito empreendedor

As transformações do neoliberalismo em sua nova versão no século XXI trazem como mudança o princípio do homem econômico para o homem empresário/empreendedor, a partir da incorporação de novas bases teóricas. Para Puello-Socarrás (2010), o homem econômico continua reforçando o individualismo próprio do neoliberalismo, agora com nova concepção: “o homem empresário surge como uma exigência epistemológica – ideológica e política – que gera uma compreensão muito mais funcional e adequada para a fase do capitalismo avançado” (PUELLO-SOCARRÁS, 2010, p. 192), sobretudo porque se torna uma força do mercado, conduzindo à individualidade e não à coletividade.

Já Antunes (2011) diz que as relações de trabalho que foram dominantes ao longo do século XX, em que o trabalho era mais formalizado, vêm sendo “substituído pelos mais distintos e diversificados modos de informalidade e precarização, de que são exemplos, os trabalhos terceirizados, o ‘cooperativismo’, o ‘empreendedorismo’, o ‘trabalho voluntário’ etc” (ANTUNES, 2011,

p. 407). É a nova fase de desconstrução do trabalho, ampliando os diversos modos de ser da informalidade e da precarização do trabalho.

Antunes (2019), mais recentemente, problematiza as questões referentes às plataformas digitais e aos aplicativos que se expandem pelo mundo e vêm sendo denominados trabalho uberizado. Ou seja, o trabalho digital nas plataformas e aplicativos transforma trabalhadores em prestadores de serviços, acabando por excluí-los da legislação trabalhista. Concretamente, no Brasil, também são chamados empreendedores e microempreendedores. A Reforma Trabalhista, traduzida na Lei 13.467/2017, regulamentou novas modalidades de contratação trabalhista que criaram a base jurídica para a expansão da nova informalidade do mundo do trabalho no Brasil.

Desse modo, a Lei da Terceirização, como ficou conhecida, permite a contratação terceirizada de força de trabalho e contratações precárias como o trabalho de *home office* ou teletrabalho e o trabalho intermitente. “O empreendedorismo é um mito que se fortalece em meio ao alto desemprego, ao enfraquecimento das políticas sociais do Estado e às novas tecnologias” (ANTUNES, 2019, n.p.), portanto, a ideologia da liberdade e do empreendedorismo torna o trabalhador empreendedor dele mesmo ao custo do trabalho precarizado, das formas de gerenciamento e do controle sobre o trabalhador e seu trabalho, sem vínculo empregatício ou responsabilidade por parte do empresário ou da empresa.

Essa concepção de empreendedorismo do Estado, do mundo empresa e das relações entre trabalho e capital, sintetiza o que Dardot e Laval (2016) chamam de sujeito empresarial e/ou sujeito neoliberal, ou mesmo o empreendedor de si. Para os autores, o sujeito neoliberal deve, constantemente, zelar de si mesmo, buscando sempre se aperfeiçoar, estar envolvido com o trabalho, ser altamente produtivo, resiliente e capaz de se adaptar às constantes mudanças. Em outras palavras, trata-se de um empreendedor-trabalhador, que, para além de ser um indivíduo qualificado, necessita dispor de um conjunto de competências, como o otimismo, flexibilidade, resiliência, proatividade, persistência, iniciativa, entre outras, responsáveis pelo seu sucesso ou fracasso pessoal e econômico. Na aparência, esse indivíduo é um empresário, mas, na essência, ele é um trabalhador pressionado, pelo contexto histórico, a assumir uma forma específica de vender sua força de trabalho sem garantias sociais.

Na educação, o empreendedorismo passou a ser incentivado pelos organismos internacionais. Tudo isso como solução para o desemprego, especialmente na América Latina, em função dos processos de reestruturação do capitalismo, ao defender a reforma do Estado com base na lógica mercantil através do gerencialismo e das parcerias com o terceiro setor, que redefiniu o conteúdo das políticas e o papel do setor público no atendimento das questões sociais, conforme Santos (2017). Essa lógica foi introduzida pelos organismos internacionais, como a Unesco, no Relatório “Educação para o século XXI: Educação, um tesouro a descobrir”, de Jaques Delors, adicionando, em 2002, um quinto pilar: “aprender a empreender” na lógica do empreendedorismo, através das reformas educacionais em curso. Santos (2017) adverte ainda que, nesse contexto, o empreendedorismo tem representado uma estratégia ideológica que sustenta o projeto de sociedade defendido pelos grupos representantes do capital que legitimam o mercado como solução para os problemas sociais.

As políticas educacionais decorrentes das atuais reformas são exemplos da dinâmica da agenda do capital, que visa criar situações de concorrência e desenvolver medidas de desempenho, no qual o efeito é modificar a conduta dos indivíduos, mudar sua relação com as instituições e, mais precisamente, transformá-los em consumidores e empreendedores. Com relação a esses princípios, o empreendedorismo alia a falta de trabalho real com características comportamentais que um empreendedor deve apresentar em conformidade às diferentes demandas que advêm das novas relações entre capital e trabalho que afetam a educação, especialmente, no Brasil, a partir da aprovação da Base Nacional Comum Curricular e da Reforma do Ensino Médio que visa à formação da juventude.

A BNCC vai deixar os alunos mais empreendedores?

O capital tem uma agenda para a educação cuja centralidade passa a ser as diferentes formas de privatização dos sistemas públicos de ensino por dentro e por fora das instituições, bem como o deslocamento do foco da educação como processo mais amplo para a aprendizagem. A BNCC, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologada pelo Ministério da Educação (MEC), reforça “a lógica de uma aprendizagem com base em competências, com concepção curricular restritiva e fortemente articulada à avaliação de tipo

padronizada e estandardizada” (DOURADO; OLIVEIRA, 2018, p. 40). A partir das instituições internacionais como a Unesco, o “aprender a empreender” passou definitivamente a fazer parte da agenda educacional.

Em trabalhos anteriores, Caetano (2019; 2020) já apresentava que a Base Nacional Comum Curricular é uma política estruturante da educação brasileira, sendo direcionada e produzida pelo Movimento pela Base – movimento empresarial com diferentes protagonismos, destacando-se a Fundação Lemann. A BNCC está vinculada à padronização curricular e às políticas de avaliação como princípios norteadores básicos da agenda global, difundida pelos organismos internacionais. Isso subordina a educação aos interesses das relações de produção capitalistas, bem como à ampliação da formação para o mercado de trabalho e do consumo, colocando-a a serviço do mercado, como um produto.

Em consonância com a BNCC, foi aprovada a Reforma do Ensino Médio, convertida na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. A reforma alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação por apresentar características de uma grande aliança entre instituições privadas, como a Fundação Lemann, o Instituto Ayrton Senna, o Instituto Unibanco, o Todos pela Educação e a Fundação Roberto Marinho, com o apoio da grande mídia e dos partidos políticos que sustentaram o golpe político, empresarial, jurídico e midiático de 2016 no Brasil.

O Ensino Médio, que visa à formação da juventude brasileira, passou a ser alvo dos interesses do capital, representado pelo setor privado, para qualificar as novas formas de organização do trabalho produtivo, além de influenciar o conteúdo que será abordado nas escolas públicas através de seus métodos de negócios. Ou seja, novas formas de padronização do currículo, convertendo a gestão da educação, da escola e da sala de aula em gestão gerencial focada para resultados cujo foco são as avaliações em larga escala. As reformas em curso na educação, especialmente no EM/BNCC, mostram a disputa por projetos educacionais distintos com enfoque no conteúdo da proposta educacional.

Compreender a Reforma do Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular e as relações com o “empreendedorismo” se torna relevante nesse período em um contexto de minimização dos direitos sociais, políticos e civis. Isso porque a educação retorna ao centro das atenções, uma vez que essa proposta educacional propõe um projeto de Nação, o qual sustenta e busca

“viabilizar uma educação não emancipadora, mas que atinge dois objetivos: a formação da classe trabalhadora e sua formação política” (VENCO; ASSIS, 2017, p. 282).

As instituições privadas mercantis pretendem influenciar o conteúdo da educação no EM, haja vista as propostas educacionais e o conteúdo que oferecem no mercado de soluções educativas. Concordamos com Antunes (2019), quando ele fala que o empreendedorismo é uma forma mistificadora que imagina poder eliminar o desemprego em uma sociedade que é incapaz de preservar trabalho digno com direitos a sua população, especialmente aos jovens e aos adultos. Com isso, a formação dos sujeitos precisa estar subjugada a total sujeição do capital e a comportamentos que devem ser utilizados na conformação do trabalhador. Dito de outra forma, trabalhadores obedientes, bem treinados para executar os projetos das elites, do país, além da expansão do capital, sobre os direitos sociais e os processos democráticos.

Na sequência do artigo, buscamos apresentar a investigação nos documentos oficiais e a aproximação deles com o empreendedorismo e com as competências socioemocionais, como tem sido propagado nas mais diferentes mídias, programas e instituições que ofertam soluções educacionais de todo tipo. Utilizamos o documento da BNCC aprovado na íntegra: Educação é a Base e as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (pareceres e resoluções). Fizemos a busca pelas palavras “empreendedorismo” e “socioemocionais”. Socioemocionais, porque quando buscamos por competência socioemocional, não obtivemos resultado. Essa palavra se justifica pela aproximação ao referencial teórico do empreendedorismo e a uma releitura das características comportamentais do empreendedor/empreendedorismo. No Quadro 1, apresentamos a síntese dessa busca.

Quadro 1 – Documentos oficiais das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio e BNCC

Documento	Conteúdo	Empreendedorismo	Socioemocionais
Texto Base BNCC	Documento Base Nacional Comum Curricular	4 citações	1 citação
Resolução CNE/CEB 3/2018	Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	0	6 citações
Parecer CNE/CEB 3/2018	Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, observadas as alterações introduzidas na LDB pela Lei nº 13.415/2017	1 citação	8 citações
Parecer CNE/CP 15/2017	Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	0	2 citações
Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017	Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica	0	1 citação
Parecer CNE/CP nº: 15/2018, Ensino Médio	Instituição da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM, nos termos do Art. 211 da Constituição Federal e Art. 8º da Lei nº 9.394/1996, LDB)	0	4 citações
Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018, Ensino Médio	Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB	0	1 citação

Fonte: organizado pela autora (2020).

O empreendedorismo tem sido apresentado por diferentes instituições privadas (empresariais) e pelo terceiro setor como um conteúdo da BNCC. O texto da BNCC, que possui 600 páginas, cita a palavra “empreendedorismo” quatro vezes, nas páginas 468, 481, 568 e 577; e cita uma vez a palavra “socioemocionais”. Nos pareceres e resoluções, a palavra “empreendedorismo” é citada apenas uma vez, na Resolução CNE/CEB 3/2018¹, como um dos quatro eixos dos itinerários formativos. Analisando os documentos do Parecer

1 A Resolução CNE/CEB 3/2018 atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. O termo empreendedorismo aparece uma vez na página 7(BRASIL, 2018).

e da Resolução, que institui a BNCC no Ensino Médio, não aparece nenhuma citação da palavra “empreendedorismo”. Com relação à palavra “socioemocionais” aparecem seis citações na Resolução 3/2018 e oito citações no Parecer 3/2018; além de quatro citações no Parecer 15/2018, que institui a BNCC e altera a LDB.

Depreendemos desse levantamento que não existem, nos documentos oficiais, orientações para o tema empreendedorismo, ou indicação de que a BNCC estaria ligada ao empreendedorismo. O mesmo ocorre com a palavra socioemocionais, embora citada mais vezes nos documentos. Em pesquisas recentes sobre a BNCC, constatamos que o Instituto Ayrton Senna (IAS) teve atuação direta e indireta nas etapas de construção da BNCC, a fim de assegurar e de manter o tema das competências socioemocionais nos documentos – embora com resistências de vários pesquisadores e entidades. O IAS buscou influenciar e definir sua proposta de conteúdo na BNCC, que é individual, particular e não coletiva, e se aproxima do “aprender a empreender” da Unesco.

Retiramos alguns fragmentos dos programas mapeados e ligados ao MPB (CAETANO, 2019; 2020) que dizem aproximar a BNCC ao empreendedorismo e ao Ensino Médio, e constatamos diferentes programas oferecidos às escolas/secretarias de educação por instituições empresariais sobre o tema. No quadro que segue, apresentamos alguns resultados do mapeamento realizado.

Quadro 2 – Programas de empreendedorismo na educação e instituições ofertantes

Instituição	Programa
Fazendo acontecer	Oficinas de Empreendedorismo.
Sebrae	Educação Empreendedora: Fazendo acontecer, JEPP, Formação de Jovens, Despertar, Crescendo e Empreendendo.
Fundação Telefônica	Pense grande.
Nova Educa	Clube do Empreendedorismo.
Fundação Lemann	Boas práticas para empreendedores. BNCC na prática.
Porvir / Oi Futuro / British Council	Personalização do Ensino, Tecnologia na Educação e Educação Mão na Massa.
Escola da Inteligência	Educação socioemocional.
Instituto Ayrton Senna	“Guia da BNCC: construindo um currículo integral”. As 10 competências gerais da BNCC e as competências socioemocionais. Curso “Competências Socioemocionais na Escola”.
Movimento pela Base Center for Curriculum Redesign / Porvir	Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC.
Instituto Reúna	“Parâmetros de Qualidade para Avaliação do Currículo do Ensino Médio” e “BNCC Comentada para o Ensino Médio”.
Porvir/ Inspirare / Aprender	Aprender a empreender na aprendizagem.
Instituto Unibanco	Jovem de Futuro: empreendedorismo, protagonismo juvenil e projeto de vida.

Fonte: Organizado pela autora com base no mapeamento dos sites e páginas *online* (2020).

Compreendemos, nesse estudo inicial, ao analisar os programas apresentados pelas instituições do Quadro 2, a releitura e a ressignificação do documento original e dos demais documentos já apresentados. Os programas realizados por instituições empresariais e não desinteressadas buscam reorganizar e direcionar o conteúdo educacional da BNCC, convertendo-o em práticas, de acordo com as visões de mundo e a educação desses sujeitos.

Nos estudos sobre políticas, a recontextualização, a releitura e a tradução de textos políticos envolvem um conjunto de múltiplos processos que são postos em prática para transformar esses textos em um conjunto de ações/experiências. Uma delas é a elaboração e a reelaboração de documentos e de programas que podem envolver “todos os tipos de atividades, todos os tipos de práticas, que pegam aquelas expectativas e as transformam em algo que seja trabalhável, factível e atingível” (AVELAR, 2016, p. 8). As instituições

empresariais fazem essa releitura e direcionam o conteúdo da BNCC para o empreendedorismo, que visa formar o empreendedor de si, o sujeito individual e não coletivo, que converge com a agenda no novo neoliberalismo.

Para mostrar de forma mais concreta, destacamos alguns fragmentos dos programas e o conteúdo que eles veiculam e que identificamos como Instituição 1, 2 e 3.

Em nosso jeito de ensinar, educação financeira e empreendedorismo são conteúdos próximos, cujos aprendizados se complementam. E, apesar de a BNCC não falar diretamente sobre este segundo tema, é possível afirmar que o documento tem características empreendedoras e que refletirão nas escolas, professores e alunos (Instituição 1).

Ao aproximar educação financeira a empreendedorismo, que são programas que a Instituição 1 oferece como solução educacional, alerta que o documento da BNCC possui características empreendedoras, ou seja, direciona, induz e reduz a própria BNCC.

A Educação Básica passou por uma grande reformulação da sua Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aumentando a carga-horária e tendo como foco unir teoria e prática. Além de considerar os conteúdos do currículo (como português e matemática), desenvolve as competências socioemocionais dos estudantes. Para isso, conecta conteúdos de diferentes áreas do conhecimento por meio de eixos estruturantes, que é o caso do eixo Empreendedorismo (Instituição 2).

O excerto acima aborda o empreendedorismo como eixo estruturante da BNCC, como um todo, sendo que esse aparece no eixo estruturante do itinerário formativo do EM. Isso significa que é um deles e não o único eixo, como faz parecer a redação do programa. Essa instituição tem firmado parcerias com prefeituras e estados do Brasil. Inclusive, tem atuado através do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED). Além de indicar conteúdos, programas, formações de professores e estudantes, faz uma adaptação reducionista e mercadológica da política educacional.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) incluiu o empreendedorismo como uma das finalidades para o Ensino Médio na contemporaneidade. Então, [...] veja como levar os benefícios da educação empreendedora para seus alunos adolescentes e propor um projeto pedagógico coerente com a reforma no Ensino Médio (Instituição 3).

Retirado do site da instituição, no trecho acima é possível encontrar o empreendedorismo como finalidade do Ensino Médio, o que não condiz com o documento. Oferece a educação empreendedora como um produto, pois é assim que apresenta em seu site: um conjunto de produtos a serem aplicados nas escolas.

É preciso ressaltar que o slogan da formação de empreendedores e competências socioemocionais é também uma forma de “socializar as jovens gerações em uma nova ordem de trabalho que busca confundir direitos e estabilidade no emprego, reduzir os custos do emprego e favorecer aos grandes capitais” (BRAILOVSKY, 2019, p. 3). É o sujeito dono de seu destino, porque não tem patrão. Ao mesmo tempo, velhos produtos são apresentados em novas embalagens. Eles precisam de novos usuários para serem comercializados.

A agenda do empresariado para a educação contrasta com a defesa da escola pública, universal e gratuita. Ou seja, é a instrumentalização, em outras bases, para impor um novo projeto educacional sem a participação dos professores, estudantes e comunidade escolar.

Em artigos anteriores² apresentamos o Instituto Unibanco (IU). Ele, além de fazer parte do MPB, foi um dos principais influenciadores da Reforma do Ensino Médio. O IU, por sua vez, opera com uma série de instituições parceiras para viabilizar a implantação dos seus programas nas redes públicas de ensino médio. Essa é sua principal estratégia, além de construir direcionamento público em seminários, congressos, palestras, formações de gestores e professores, direcionando o que deve ser feito; também atua na gestão escolar e na organização do trabalho pedagógico: currículo, avaliação, metodologias de ensino, processos de aprendizagem e participação da comunidade escolar. Destacamos que ele incide sobre temas relacionados à BNCC do Ensino Médio, com foco em protagonismo juvenil, em empreendedorismo e em projeto de vida.

2 Ver CAETANO; PERONI (2015); CAETANO (2018); PERONI; CAETANO (2016).

Podemos dizer que o setor privado vem direcionando a política do Ensino Médio em bases gerenciais, com programas padronizados, e seu conteúdo, entre outros, visa o controle das ações da educação e da escola, atuando ideologicamente no conteúdo da educação pública através do cerceamento do currículo do Ensino Médio.

Considerações

As transformações que vivenciamos na América Latina, e em especial no Brasil, no contexto da crise do capital, encontram no empreendedorismo formas de lidar com as contradições entre Estado, capital e trabalho, e as demandas do novo processo produtivo, para controlar o conhecimento por quem domina politicamente e economicamente a sociedade. Em relação ao papel do Estado e da gestão pública, o novo neoliberalismo redefine e indica uma nova atuação estatal, recriando um espaço público “não estatal” para a proliferação do empreendedorismo e seus desdobramentos em todas as esferas. O Estado passa a ser empreendedor para o mercado, em detrimento das políticas sociais que atendem a maioria da população, pois este é compreendido como mais eficiente que aquele, no que diz respeito ao que é público, incluindo a educação. Para o capital, é estratégico o esvaziamento do Estado como esfera promotora de acesso aos direitos políticos e sociais, porque promove o mercado como solução para os problemas sociais.

Nessa perspectiva, em que o parâmetro de qualidade é o mercado, determinando as ações do público, procuramos compreender a BNCC como política curricular e, no limite deste artigo, quem são esses sujeitos individuais e coletivos que vêm disputando a pauta educacional, direcionando e interferindo no conteúdo da educação. Na concepção de uma nova ofensiva do capital, a influência da Unesco foi primordial ao agregar um novo pilar à educação: aprender a empreender, que foi incluída como um conteúdo orientador para as políticas da educação básica à universidade.

Dessa forma, o sujeito passa a ser visto como empreendedor de si, pois terá que se adaptar ao mundo do individualismo, da competição e da responsabilização, não apenas ao processo produtivo, mas à responsabilização por sua condição de empregabilidade. Isso porque o mercado de trabalho, cada vez mais restrito e competitivo, é entendido como uma situação que depende

fundamentalmente do desempenho de cada um e de seu mérito. Assim, o currículo do EM passa a ser um dos focos do interesse do capital em que a solidariedade se torna concorrência: ao invés de objetivos comuns que beneficiam o público, cada um é levado a evidenciar sua própria condição, o que dificulta a construção de um projeto democrático e coletivo.

Com o objetivo de tornar a linguagem do texto da BNCC e do EM simplificada, ela é recontextualizada e traduzida de forma a dar um sentido empresarial para a educação – o enfoque passa a ser o empreendedorismo direcionado como conteúdo para escolas, professores e estudantes. Em relação à pergunta, se a BNCC vai deixar os alunos mais empreendedores, respondemos –que a educação pública segue historicamente em disputa. Há a tentativa concreta das instituições do terceiro setor e da base empresarial em influenciar no conteúdo educacional por meio da tradução e da adaptação dos documentos. Concluímos dizendo que a utilização do empreendedorismo como conteúdo no Ensino Médio, é uma forma de conformação do estudante/trabalhador, a partir de um projeto ideológico do mercado, mas não garante que os alunos se tornarão mais ou menos empreendedores.

Ao mesmo tempo, entendemos que as políticas e os programas educacionais podem e devem ser modificados, problematizados, reorganizados e reinterpretados também pela escola e pelos professores no seu dia-a-dia, ressignificando esses conteúdos gestados fora da escola.

Referências

ABDALA, Paulo Ricardo Zilio; PUELLO-SOCARRÁS; José Francisco. Reflexiones sobre la Administración pública y el Neoliberalismo en Nuestramérica, Siglo XXI. **Revista Eletrônica da Administração**. Porto Alegre – Vol. 25 – Nº 2 – Maio / Agosto 2019.

ANTUNES, Ricardo. Os modos de ser da informalidade: rumo a uma nova era da precarização estrutural do trabalho? **Revista Serviço Social e Sociedade**. São Paulo, nº. 107, p. 405-419, jul./set. 2011.

ANTUNES, Ricardo. Empreendedorismo é mito em país que não cria trabalho digno, diz sociólogo. [Entrevista concedida a] Ricardo Marchesan. **UOL**, 14 set. 2019. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/empregos-e-carreiras/noticias/redacao/2019/09/14/entrevista-sociologo-ricardo-antunes-trabalho-emprego-empendedorismo.htm>. Acesso em: 09 dez. 2020.

AVELAR, M. Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em Política Educacional. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 24, p. 1-18, 2016.

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

BRAILOVSKY, Daniel. El pseudoescolanovismo de mercado tergiversa por completo los términos e implicancias de la crítica de la Nueva Escola. **Hemisferio Izquierdo**. 25 jun. 2019. Montevideo, Uruguay. Disponível em: <https://www.hemisferioizquierdo.uy/single-post/2019/06/25/el-pseudoescolanovismo-de-mercado-tergiversa-por-completo-los-t%C3%A9rminos-e-implicancias-de>. Acesso em: 20 ago. 2020.

CAETANO, Maria Raquel. A Base Nacional Comum Curricular e os sujeitos que direcionam a política educacional brasileira. **Revista Contrapontos** (online), v. 19, p. 132, 2019.

CAETANO, Maria Raquel. As reformas educativas globais e a base nacional comum curricular (BNCC). **Revista Textura**. Ulbra. Canoas. v. 22 n. 50, abr/jun 2020.

CAETANO, M. R. O protagonismo do setor privado na Reforma do Ensino Médio no Brasil – o Instituto Unibanco e suas relações. In: Vera M.V.Peroni;Paula Valim de Lima e Carolina Kader. (Org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. 1ed.São Leopoldo: Oikos, 2018, v. 1, p. 147-158.

CAETANO, Maria Raquel; PERONI, Vera Maria Vidal. Ensino Médio no Brasil e a proposta educacional do Instituto Unibanco: considerações sobre a mercantilização da educação pública. In: Peroni, Vera Maria Vidal (Org.). **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação**. v. 1. (p. 89-107). São Leopoldo: Oikos, 2015.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. Anatomia do novo neoliberalismo. Artigo de Pierre Dardot e Christian Laval. **IHU on line**. UNISINOS: São Leopoldo, 25 jul. 2019

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

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior**. Recife: ANPAE, 2018.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, 2018.

MÉSZÁROS, István. **Para além do Capital**. São Paulo: Boitempo; Campinas: Editora da UNICAMP, 2002

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

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. O público e o privado na educação: o caso do Instituto Unibanco e a mercantilização do Ensino Médio público. In: AZEVEDO, Jose Clovis; REIS, Jonas Tarcísio (Orgs.). **Ensino médio: políticas e práticas**. 1ed. Porto Alegre: Editora Metodista, 2016, v. 1, p. 19-46.

PUELLO-SOCARRÁS, José Francisco. Del homo oeconomicus al homo redemptoris: Emprendimiento y Nuevo Neo-liberalismo. **Otra Economía** - Volumen IV - Nº 6. 2010. Disponível em: <www.riless.org/otraeconomia>. Acesso maio 2020.

PUELLO-SOCARRÁS, José Francisco. Un nuevo neo-liberalismo. Emprendimiento y nueva administración de “lo público”. **Revista Administración & Desarrollo** No. 49 Bogotá, D. C., Primer semestre - Junio de 2008.

SANTOS, Maurício Ivan dos. **A proposta de educação para o empreendedorismo do Instituto Empreender Endeavor**: Um estudo sobre parceria público-privada. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRGS. 2017.

VENCO, Selma; ASSIS, Ana Eliza S.Q. A ponte, o golpe, a travessia e o resultado: neo “deficientes cívicos”. In LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA Lurdes. **A crise da democracia brasileira** – Volume I. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

REFORMAS NA EDUCAÇÃO E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO NO BRASIL: A REDUÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL À PREPARAÇÃO PARA O EMPREENDER

Maurício Ivan dos Santos
Romir de Oliveira Rodrigues

Acontecimentos recentes no quadro político brasileiro, iniciados após o impedimento da presidenta eleita Dilma Rousseff, em 2016, e a eleição de Jair Bolsonaro à presidência, em 2018, direcionam a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) brasileira para um contexto de redefinição e de reordenamento no qual predominam dúvidas e incertezas. São elementos desse contexto a aprovação da terceirização total e das reformas trabalhista e da previdência, com impactos na precarização das relações de trabalho; o contingenciamento nos recursos destinados às políticas sociais, com a aprovação da Emenda Constitucional nº 95, que limita os gastos públicos por 20 anos; e a proposição de reformas e programas que alteram a organização da educação brasileira.

O objetivo deste artigo é o de analisar os impactos da Reforma do Ensino Médio e o Programa Novos Caminhos nas políticas de EPT para o nível médio e o lugar ocupado pelo empreendedorismo nesses processos.

A pesquisa está organizada em três seções articuladas pelo foco no empreendedorismo. A primeira seção apresenta as ideias de Ludwig von Mises e Friedrich Hayek sobre o conceito de empreendedorismo e sua centralidade para o desenvolvimento de uma sociedade competitiva e dinâmica tendo como contraponto, especialmente, o trabalho de Pierre Dardot e Christian Laval. Finaliza esta seção o resgate sucinto da implantação do pensamento empreendedor no Brasil e o papel dos Organismos Internacionais neste processo.

Analisando dados do Relatório de 2019 do programa de pesquisa *Global Entrepreneurship Monitor* (GEM)¹ e indicadores sociais, princi-

1 O programa de pesquisa *Global Entrepreneurship Monitor* (GEM) é o maior estudo unificado de atividade empreendedora no mundo. Reunindo dados de mais de 300 instituições acadêmicas

palmente taxas de desemprego, formalidade e informalidade, e criação de Microempresa Individual, a segunda seção busca compreender melhor o papel do empreendedorismo no contexto brasileiro do trabalho.

A terceira seção aborda a assunção do empreendedorismo como um dos eixos centrais da Reforma do Ensino Médio, implementada pela Lei 13.415, de 16/02/2017, e do Programa Novos Caminhos, lançado pelo governo federal em 2019 e voltado para a EPT. Para isso, serão analisados os principais documentos dessas políticas, colocando em relevo as relações entre educação e empreendedorismo e o papel protagonista dos empresários (PERONI, 2018; KRAWCZYK, 2014), organizados em redes políticas de influência (BALL, 2014), na definição dessas estratégias educacionais.

Por fim, serão apresentadas algumas considerações sobre o papel estruturante do empreendedorismo nas atuais políticas educacionais para o Ensino Médio e seus impactos sobre a EPT brasileira.

Origens e limites do empreendedorismo como uma ideia-força do sistema do capital na atualidade

Historicamente, as primeiras obras que abordam o conceito de empreendedorismo remontam aos séculos XVIII e XIX, a partir de autores como Richard Cantillon (1680-1743) e Jean Baptiste Say (1767-1832), os quais analisavam a ação de empreendedores no contexto de surgimento e consolidação do capitalismo industrial. No século XX, as transformações que o sistema capitalista sofreu para superar suas crises estruturais levaram alguns autores da economia a analisar o perfil do empreendedor e as possibilidades de expansão dessa subjetividade na sociedade. Dessa forma, a partir da identificação de características particulares, foi apresentado um conjunto de valores e habilidades que os indivíduos deveriam desenvolver para obter sucesso nas suas trajetórias de vida.

Dentre os autores que se debruçaram sobre essa questão, destacam-se os economistas austríacos Ludwig Von Mises (1881-1973) e Friedrich August Von Hayek (1899-1992). Os elementos contidos em suas obras estruturam

e de pesquisa distribuídas por mais de 100 países. No Brasil, o GEM possui como principais colaboradores o Instituto Brasileiro de Qualidade e Produtividade (IBQP), o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) e a Fundação Getúlio Vargas (FGV).

a base argumentativa do pensamento neoliberal e criticam tanto o modelo socialista, quanto o capitalismo reformista no contexto pós-guerra. Calcado na defesa das virtudes de uma economia de livre mercado, a argumentação desses economistas defende um modelo fundamentado na concorrência e no protagonismo do empreendedor – considerado como o sujeito que, por meio de um planejamento individual, desenvolve ações orientadas para satisfazer os seus desejos e os dos consumidores para obter lucros.

Nesse sentido, Mises (2015) desenvolveu o conceito de praxeologia, considerada a ciência da ação humana. É importante destacar que o autor entende como ação o ato de comprar e vender com o objetivo de satisfazer o desejo dos indivíduos e, como a valoração depende da subjetividade, que só pode ser medida pelo próprio indivíduo. Assim, o mercado corresponde ao corpo social mais importante, no qual os indivíduos atuam conscientemente, estabelecendo relações, acordos e contratos, sempre na intenção de promover seus planos individuais. O economista da escola austríaca aponta que, em situação de mercado, indivíduos livres desenvolvem estratégias para atender consumidores, enquanto, por sua vez, também são atendidos por outros produtores que buscam a mesma finalidade. Ou seja, todos são produtores e consumidores, ambos satisfazem vontades visando garantir sua própria satisfação e concorrem entre si para alcançar a melhor posição dentro desse sistema. A dinâmica social é assentada na desigualdade, portanto, não se propõe a atingir o equilíbrio, mas visa o progresso da sociedade por meio da competição entre os indivíduos.

É precisamente nesse ponto que Dardot e Laval (2016) destacam a singularidade da teoria de Mises em relação ao liberalismo clássico, ao sustentar sua argumentação na ação humana orientada por uma nova subjetividade: quando indivíduos realizam descobertas e adquirem aprendizados que os modificam. Nesse sentido, o mercado é um processo constante e progressivo de formação para os indivíduos que, em situação de concorrência e munidos das informações mais pertinentes para a consecução de seus planos particulares, realizam as melhores escolhas. Ou seja, o mercado é um processo impulsionado e regulado por motivações psicológicas e competências específicas demandadas pela atividade-fim da ação humana, qual seja: comprar e vender para obter lucro. Dessa forma, a nova subjetividade transcende a economia e engloba todas as decisões do indivíduo, fundamentada na “valorização da concorrência e da empresa como a forma geral da sociedade” (DARDOT e LAVAL, 2016, p.

133-134). Nessa linha, o empreendedor é o indivíduo capaz de desenvolver as faculdades mais avançadas, no intuito de superar o estado de desconforto, atingindo a satisfação/sucesso na competição do mercado. Como esclarecem os autores, o empreendedor é “Um ser dotado de espírito comercial, à procura de qualquer oportunidade de lucro que se apresente e ele possa aproveitar, graças às informações que ele tem e os outros não” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 145).

Contemporâneo, compatriota e teoricamente próximo de Mises, o economista Friedrich August Von Hayek debruçou-se na análise sobre como os indivíduos adquirem os conhecimentos que os diferenciam na competição em uma economia de mercado. Em sua obra “Economia e Conhecimento”, de 1936, Hayek coloca que os conhecimentos mais relevantes, necessários para os indivíduos tomarem as melhores decisões, encontram-se fragmentados na sociedade devido à divisão do trabalho presente no capitalismo. Para o autor, essa dispersão dos conhecimentos relevantes ao longo das cadeias produtivas representa uma característica importante e positiva da economia de mercado, pois impede que eles sejam centralizados. Dessa forma, existindo de forma incompleta, em muitas mentes individuais, os conhecimentos reproduzem a dispersão e a natureza cambiante próprias do mercado, cujo processo dinâmico e permanente apresenta diferentes estratégias para a solução de novas demandas de consumidores (HAYEK, 2019).

Em consonância com os pressupostos de Mises (2015), Hayek (2019) assume que os indivíduos se apropriam dos conhecimentos relevantes na prática ao disputarem com os demais as melhores posições, em um ambiente concorrencial e em condição de livre mercado. Na defesa do economista, esse aspecto é de extrema importância para a sociedade, pois, de posse do conhecimento relevante, o indivíduo irá gerar valor e sua experiência contribuirá para a melhoria das condições gerais. Como alertam Dardot e Laval (2016), não se trata do conhecimento científico, mas sim do “conhecimento diretamente utilizável no mercado [...] – o conhecimento que se refere não ao porquê, mas ao quanto [...] o conhecimento que ele pode utilizar de maneira proveitosa para vencer os outros na competição” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 143).

Para que esse sujeito possa adquirir as informações que melhor o capacitem para autogerir seu plano estratégico e obter vantagens competitivas, é necessário mobilizar fatores emocionais e psicológicos, e dialogar com um

conjunto de conhecimentos de disciplinas típicas do mundo dos negócios. O central, no pensamento desses economistas da escola austríaca, não é desenvolver conhecimentos por meio de sistemas formativos no intuito de capacitar-se para uma carreira profissional, mas estabelecer estratégias individuais para que cada pessoa, em um sistema de competição, possa adquirir as competências necessárias para obter as melhores informações e executar com êxito seus planejamentos de vida. Dessa forma, tal subjetividade possibilitará as condições para que “cada indivíduo seja empreendedor por si mesmo e dele mesmo” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 155).

Os pressupostos analisados acerca das origens do empreendedorismo, a partir das obras de Mises (2015) e Hayek (2019), dialogam com as bases ideológicas que sustentam as estratégias do processo de reestruturação do capitalismo, postas em prática como resposta à crise experimentada a partir dos anos de 1970 (ANTUNES, 2009). Nesse contexto, a educação foi requerida para desempenhar um papel determinante na formação do trabalhador detentor de uma nova subjetividade: o “homem-empresa” ou “empreendedor” (DARDOT; LAVAL, 2016).

A partir da década de 1990, essa fórmula foi amplamente recomendada por organismos internacionais, como o Banco Mundial, a Organização Mundial do Comércio (OMC), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Organização das Nações Unidas (ONU), a fim de resolver os problemas de desenvolvimento presentes nos países da periferia capitalista. Um dos vetores desse processo foi o relatório “Educação, um tesouro a descobrir”, conhecido como “o relatório Delors”, publicado em 1996 pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, vinculada à UNESCO.

Para Marise Ramos (2002), as propostas apresentadas no relatório Delors expressam concepções de um novo tipo de educação que busca responder às principais transformações econômicas e sociais que a UNESCO identificava para o século XXI. O relatório está articulado a partir de quatro pilares – aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser – e, na visão da autora, evidencia o “deslocamento conceitual da qualificação para as competências” (RAMOS, 2002, p. 19).

O conceito de qualificação, próprio do regime taylorista-fordista, expressa as reivindicações pautadas pelas representações coletivas dos trabalhadores com o intuito de estabelecer um quadro de regulações sociais assentado em

direitos. Assim, e tendo por base sistemas formativos fundamentados em profissões, a diplomação seria o passaporte para a inserção em um mercado de trabalho estável. Já as competências contribuíram para a deterioração desse cenário, “tanto no que se refere à dificuldade de repertoriar o conteúdo dos empregos, quanto à sua relação com os diplomas e com as perspectivas de desenvolvimento de uma carreira linear e crescente” (RAMOS, 2002, p. 62).

Nesse sentido, o relatório Delors, baseado na pedagogia das competências, constitui-se como um documento emblemático para as políticas de educação no século XXI. Ao pautar um modelo de educação baseado na adaptação dos sujeitos a uma realidade de constantes transformações impostas pelo discurso único da globalização (RAMOS, 2002), essa proposta pedagógica potencializa o empreendedorismo. Diante da redução dos empregos, característico das condições históricas da reestruturação capitalista, cabe a cada indivíduo desenvolver estratégias de geração de renda fora do regime salarial, empreendendo seu próprio negócio.

A relação do empreendedorismo com a educação, no contexto da América Latina, foi potencializada pela publicação, em 2004, do Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (PRELAC), ligado ao Escritório Regional de Educação para a América Latina e o Caribe da UNESCO, que adicionou o quinto pilar – aprender a empreender – aos quatro originais do relatório Delors. Esse acréscimo, segundo a PRELAC (2004), propõe a “modernização” dos sistemas educacionais da América Latina para responder às tendências de uma sociedade baseada no conhecimento. Para tanto, o desenvolvimento das capacidades empreendedoras, por meio da aquisição de competências flexíveis e adaptáveis, deveria ser a tônica desse processo.

No Brasil, a adoção da lógica das competências e, conseqüentemente, a inclusão das capacidades empreendedoras nas reformas educacionais, teve início com a aprovação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Desde então, esteve presente nas demais reformas e decretos de abrangência nacional. Para melhor compreender os possíveis impactos dessas propostas educacionais no mundo do trabalho, na próxima seção serão analisados dados específicos das atividades empreendedoras, que serão relacionados com alguns indicadores sociais.

Indicadores do mundo do trabalho para dimensionar o alcance do empreendedorismo

Segundo a pesquisa *Global Entrepreneurship Monitor Brasil 2019*, das 50 economias analisadas, nosso país encontra-se na 4ª posição quanto ao número de Empreendedores em Estágio Inicial². Ampliando a análise, os maiores percentuais dessa categoria de empreendimentos encontram-se na América Latina, no Caribe e nos menores países da Europa e da América do Norte. É possível inferir uma correlação entre esses índices e o desenvolvimento social e econômico dessas regiões. Nesse sentido, nos países com altos índices de desenvolvimento social e econômico, existe maior oferta de empregos atraentes. Ao passo que, nos países com menores índices de desenvolvimento, a escassez de empregos formais empurra uma parcela significativa da população a empreender para sobreviver. Especialmente no caso brasileiro, essa análise encontra reforço ao ser relacionada com os dados do relatório GEM sobre as motivações para empreender. Foram apresentadas quatro afirmações aos empreendedores³ para que eles se manifestassem positiva ou negativamente em relação a cada uma delas. O resultado indicou que, em 2019, 88,4% dos empreendedores brasileiros entrevistados destacaram a opção “ganhar a vida porque os empregos são escassos” (GEM, 2019, p. 12).

Essa perspectiva reflete o quadro apontado por Ricardo Antunes da constituição de uma sociedade da terceirização total, na qual predominam “diversas formas de trabalho terceirizado, quarteirizado, *part time*, desprovido de direitos, pejotizados, ‘cooperativas falsas’, ‘voluntariado’, empreendedorismo [...] que tem em comum a erosão dos empregos com a corrosão dos direitos do trabalho” (ANTUNES, 2015, p. 10). Esse movimento é captado na análise dos dezoito anos da pesquisa GEM-2019, que indica uma curva ascendente nos percentuais de empreendedorismo no Brasil. Assim, em 2002, 20,9% de

2 O relatório do GEM categoriza os empreendedores em dois grupos principais: (i) Empreendedores em Estágio Inicial, que administram e são proprietários de um novo negócio, que pagou salários, pró-labores ou qualquer outra forma de remuneração aos proprietários por mais de três meses e menos de 42 meses (3,5 anos); e (ii) Empreendedores Estabelecidos, que administram e são proprietários de um negócio tido como consolidado, que pagou salários, pró-labores ou qualquer outra forma de remuneração aos proprietários, por mais de 42 meses.

3 As afirmações apresentadas foram: (i) Para ganhar a vida, porque os empregos são escassos; (ii) Para fazer diferença no mundo; (iii) Para construir uma grande riqueza ou uma renda muito alta; e (iv) Para continuar uma tradição familiar.

brasileiros e brasileiras⁴ estavam à frente de empreendimentos, enquanto que, em 2019, essa taxa praticamente dobrou, atingindo 38,7 %. Também em 2019, a pesquisa aponta a maior diferença nas taxas entre os dois estágios, Inicial e Estabelecidos, correspondendo a 7,1 pontos percentuais, com a Taxa de Empreendedores Iniciais alcançando a sua maior marca, 23,3%, enquanto a Taxa de Empreendedores Estabelecidos decai para 16,2%, atingindo o menor patamar desde 2013.

Esses dados expressam a associação entre o crescimento das atividades empreendedoras, puxado principalmente pelos altos índices de empreendedorismo em estágio inicial, e a escassez de empregos. De acordo com o IBGE⁵, desde 2015, as taxas de desemprego têm sido superiores a 9,5%, chegando a uma taxa média, ao longo de 2019, de 11,9% – percentuais bastante elevados se comparados a períodos anteriores⁶. Acompanhando a mesma tendência, durante o quinquênio 2015-2019, os índices de atividades empreendedoras no Brasil mantiveram-se acima de 36%, chegando a 38,7% em 2019.

Outra variável importante para a análise fica por conta do aumento da informalidade⁷, que, em 2019, atingiu a taxa de 41%, representando, em números absolutos, um contingente de 38,4 milhões de brasileiros. Embora o crescimento verificado nos dez anos de existência da Lei dos Micro Empreendedores Individuais⁸, passando de 44 mil micro empreendimentos formalizados em 2009, para mais de 9 milhões em 2019⁹, a pesquisa GEM-2019 aponta que, no

4 O público alvo da pesquisa GEM são sujeitos que estão na faixa etária entre 18 e 64 anos.

5 Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9173-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-trimestral.html?&t=series-historicas&utm_source=landing&utm_medium=explica&utm_campaign=desemprego Acesso em: 7 de agosto. 2020.

6 De 2002 a 2014, a maior taxa de desemprego foi registrada em 2013: 7%. Fonte IBGE – série histórica do desemprego.

7 De acordo com a metodologia do IBGE, a taxa de informalidade é medida a partir da soma dos trabalhadores sem carteira, trabalhadores domésticos sem carteira, empregador sem CNPJ, conta própria sem CNPJ e trabalhador familiar auxiliar. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/26913-desemprego-cai-em-16-estados-em-2019-mas-20-tem-informalidade-recorde> Acesso em: 11 de agosto. 2020

8 Criada em 2009, a MEI, além da isenção sobre impostos federais, garante aos microempreendedores enquadrados direito aos benefícios previdenciários, como salário-maternidade, auxílio-doença, auxílio-reclusão, aposentadoria por idade, aposentadoria por invalidez e pensão.

9 Disponível em: <http://www.portaldoempreendedor.gov.br/menu-rodape/sobre-o-portal-1> Acesso em: 11 de agosto. 2020.

mesmo ano, 73,6% dos empreendedores brasileiros não possuíam CNPJ. Ou seja, encontravam-se fora de qualquer proteção social.

Quanto à geração de postos de trabalho, apresentado como um dos mais importantes pilares do discurso de defesa do empreendedorismo, verifica-se que, de acordo com os dados do GEM-2019, apenas 28,2% dos empreendimentos em estágio inicial empregam uma ou mais pessoas. Esse cenário não é alterado significativamente nos empreendimentos estabelecidos que, em 2019, apresentaram o resultado mais positivo da série histórica da pesquisa, no qual apenas 37,5% declararam empregar uma ou mais pessoas. Dessa forma, constatou-se que, no Brasil, a auto-ocupação representa o traço mais significativo do empreendedorismo.

Os dados analisados nesta seção indicam que, em nosso país, o empreendedorismo representa uma alternativa de ocupação frente ao desemprego estrutural. Contudo, evidencia-se a contradição entre o discurso de liberdade, autonomia e progresso social que o empreendedorismo pode proporcionar, e a realidade concreta da maioria dos sujeitos que empreendem. Essa realidade resulta em uma progressiva precarização nas condições de vida, afastando-os cada vez mais de seus direitos à cidadania, proteção e justiça social.

Apesar das contradições entre o discurso que defende o empreendedorismo como estratégia central para o desenvolvimento econômico e os dados apresentados, que localizam a ampliação do número de empreendedores na precarização das relações de trabalho no Brasil, essa concepção de desenvolver competências básicas para o empreender passa a ocupar o debate educacional brasileiro. Nesse sentido, a próxima seção deste artigo aborda como o debate da formação para o empreendedorismo está integrado na atual Reforma do Ensino Médio e no Programa Novos Caminhos.

Reforma do Ensino Médio e Programa Novos Caminhos: o empreendedorismo como eixo estruturante

A Reforma do Ensino Médio e o Programa Novos Caminhos são políticas públicas que consolidam diversos movimentos articulados, com destaque para a integração com as reformas estruturais, especialmente a trabalhista, e o protagonismo de setores do empresariado em suas definições. Como destacam José Dari Krein e Ana Paula Fregnani Colombi (2019, p. 8), tomados em

conjunto, esses movimentos indicam “uma mudança no projeto de desenvolvimento em consonância com as diretrizes do capitalismo contemporâneo”.

As conexões entre a reforma trabalhista e as políticas educacionais se evidenciam ao serem analisados os seus eixos centrais: flexibilização ampliada das relações de trabalho, enfraquecimento do aparato público e sindical, e a individualização dos riscos (KREIN; COLOMBI, 2019). Esse último eixo, em especial, dialoga com os pressupostos da Reforma do Ensino Médio e do Programa Novos Caminhos, ao reforçar a “noção de empregabilidade e o *ethos* do empreendedorismo” (KREIN; COLOMBI, 2019, p. 4). Em estreita relação com o cenário descrito na seção anterior, marcado por índices elevados de desemprego, informalidade e precarização das relações de trabalho, a individualização de riscos direciona para o âmbito do esforço pessoal a chave para se adaptar as oportunidades existentes. Neste sentido, a Reforma do Ensino Médio “alinha-se aos postulados da Teoria do Capital Humano, bem como do individualismo meritocrático e competitivo que deriva tanto dela quanto da concepção capitalista neoliberal” (FERRETI, 2018, p. 33).

Outro fator para entender as políticas educacionais em foco é o protagonismo de setores do empresariado na definição das políticas públicas. Constituindo redes políticas de influência (BALL, 2014) que atuam em diferentes escalas e em estreita articulação com o Estado (KRAWCZYK, 2014), o setor empresarial privado – Fundações, Institutos, ONG’s, empresas de consultoria, entre outros – acaba por definir o próprio “conteúdo da educação” e por operar na direção e na execução das políticas educacionais (PERONI, 2018). Essa atuação pode ser identificada na elaboração e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente a partir da atuação protagonista do Movimento Todos pela Educação (BERNARDI, UCZAK, ROSSI, 2018) e da Fundação Lemann (CAETANO; PERONI, 2015), sendo possível verificar uma inter-relação entre o que defendem esses sujeitos e o texto final da BNCC, e, por consequência, a Reforma do Ensino Médio.

A Reforma do Ensino Médio tem sido alvo de questionamentos que abarcam desde a forma como foi conduzida, açodadamente e com pouca discussão com a sociedade e comunidade acadêmica, até o seu próprio conteúdo, articulado à concepção capitalista neoliberal hegemônica no atual contexto brasileiro e mundial (FERRETTI, 2018; KUENZER, 2017; MOTTA; FRIGOTTO, 2017). A Reforma localiza, na atual organização curricular do Ensino Médio

– considerada estanque, fragmentada em múltiplas disciplinas e desconectada dos interesses dos jovens –, a origem dos problemas dessa etapa de ensino, em especial a baixa qualidade e as elevadas taxas de abandono e de reprovação. Dessa forma, questões como a inadequação da infraestrutura das escolas, a desvalorização do trabalho docente e o contexto social precário que grande parte dos estudantes das escolas públicas vivencia, são obscurecidas. Como alerta Ferretti (2018, p. 27), a solução apresentada “insiste na perspectiva de que o conjunto de problemas presentes no Ensino Médio público poderá ser resolvido por meio de uma alteração curricular”.

Com foco no currículo e na implementação a partir da Reforma, o chamado Novo Ensino Médio tem na flexibilização seu eixo estruturante. O currículo passa a ser dividido em duas partes distintas: (i) formação geral básica, prescrita pela Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCCEM) e obrigatória a todos os estudantes; e (ii) os itinerários formativos, voltados para o aprofundamento de conhecimentos em áreas específicas, de acordo com os interesses de cada estudante.

A BNCCEM é centrada no desenvolvimento de competências e de habilidades, e está organizada por áreas do conhecimento¹⁰. Na avaliação de Monica Ribeiro da Silva (2018, p. 9), a Base “recupera a proposição dos Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais da década de 1990, evidenciando a retomada de um discurso interrompido e amplamente criticado”. Vinculada às atuais alterações do sistema do capital, a BNCCEM retoma a noção de competências cognitivas e, ao incorporar as competências socioemocionais, visa “garantir a constituição da sociabilidade da força de trabalho adaptada às novas demandas do capital, seja no âmbito da produção, seja no dos serviços” (FERRETTI, 2018, p. 34).

Os itinerários formativos complementam o currículo prescrito pela Reforma e podem ser desenvolvidos nas áreas de conhecimento da BNCCEM ou na área de Formação Técnica. Conforme os textos legais, os itinerários formativos devem “ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017). O objetivo desses itinerários é “garantir

10 Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais aplicada.

a apropriação de procedimentos cognitivos e uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil” (BRASIL, 2018b).

A Resolução CNE/CEB nº 3 define que os itinerários devem ser organizados a partir de quatro eixos estruturantes: Investigação Científica, Processos Criativos, Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo (BRASIL, 2018b). Esses eixos objetivam estruturar e integrar os possíveis arranjos de itinerários formativos e oportunizar que “os estudantes vivenciem experiências educativas profundamente associadas à realidade contemporânea, que promovam a sua formação pessoal, profissional e cidadã” (BRASIL, 2018a, p. 2).

Desdobrando o eixo do Empreendedorismo, devido a sua relação com o escopo deste trabalho, o documento Referenciais Curriculares para a Elaboração de Itinerários Formativos indica que a ênfase desse eixo é “Expandir a capacidade dos estudantes de mobilizar conhecimentos de diferentes áreas para empreender projetos pessoais ou produtivos articulados ao seu projeto de vida” (BRASIL, 2018a, p. 9). Partindo da caracterização do atual contexto histórico como volátil, incerto e em permanente mudança, a justificativa do eixo se apoia na necessidade dos estudantes construírem conhecimentos e habilidades que permitam “se adaptar a diferentes contextos e criar novas oportunidades para si e para os demais” (BRASIL, 2018a, p. 9). Há uma aproximação entre desenvolver conhecimentos específicos, ampliar o autoconhecimento, estabelecer projetos de vida e estruturar iniciativas empreendedoras. Assim, o foco pedagógico do eixo em questão está em estimular os estudantes a criarem “Empreendimentos pessoais ou produtivos articulados com seus projetos de vida, que fortaleçam a sua atuação como protagonistas da sua própria trajetória” (BRASIL, 2018a, p. 9). Para esse fim, devem ser construídas competências que desenvolvam a autonomia e a determinação, a construção de estratégias para o autoconhecimento e análise de contextos mais amplos, tendo como foco “o desenvolvimento ou aprimoramento do projeto de vida dos estudantes” (BRASIL, 2018b, p. 9).

A relação entre os itinerários formativos e os projetos de vida dos estudantes é questionada por Lopes (2019), devido o seu caráter prescritivo, que projeta caminhos para o futuro dos estudantes a partir de recortes definidos por grupos sociais determinados. Por estarem centrados no desenvolvimento de competências e habilidades voltadas para um saber-fazer instrumental, os itinerários formativos em conjunto com a BNCCEM, articulados no desenho

curricular da Reforma do Ensino Médio, apesar de amparados em um discurso de protagonismo juvenil e em um reconhecimento da diversidade e pluralidade, terminam por remeter para a “ideia de que ser cidadão trabalhador é o limite da significação das singularidades e humanas” (LOPES, 2019, p. 69-70).

É possível identificar nos textos normativos da Reforma uma correlação entre o desenvolvimento de projetos de vida e o empreendedorismo, reduzida a “um ‘caminho alternativo’ direcionado ao trabalhador que não consegue se (re)alocar em um mercado formal de trabalho cada vez mais excludente” (BENTIN; MANCEBO, 2020, p. 165). Essa concepção de empreendedorismo torna-se basilar para o entendimento da organização curricular do Novo Ensino Médio, do direcionamento dos itinerários formativos para a formação de competências básicas para o trabalho, e das demais políticas voltadas para a formação de trabalhadores apresentadas a partir de 2019.

O Programa Novos Caminhos, lançado pelo MEC em outubro de 2019, é uma das políticas implantadas cuja matriz apresenta destaque para o empreendedorismo. Segundo o portal do Programa¹¹, seus principais objetivos são: (i) Alinhar a oferta de cursos às demandas do setor produtivo; (ii) Apoiar a implementação do itinerário da Formação Técnica e Profissional no Ensino Médio; (iii) Alavancar o reconhecimento social e econômico da formação técnica e profissional; e (iv) Integrar dados e estatísticas para subsidiar planejamento e gestão da Educação Profissional e Tecnológica. Com isso, o programa espera fortalecer a Educação Profissional e Tecnológica e aumentar a produtividade e a competitividade do país por meio da oferta de cursos de formação profissional alinhados às demandas do setor produtivo, com foco na inovação tecnológica e no empreendedorismo.

O Programa apresenta muitas semelhanças com o Pronatec¹², especialmente por priorizar cursos técnicos concomitantes ao ensino médio e de Formação Inicial (BENTIN; MANCEBO, 2020; MOURA, 2019). Está organicamente articulado à Reforma do Ensino Médio, com ações voltadas para a ampliação de vagas para os estudantes e para a formação de professores,

11 <http://portal.mec.gov.br/novoscaminhos/>

12 Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), foi criado em 2011, no governo Dilma Rousseff, e articulava um conjunto de ações para ampliação da oferta da EPT, com destaque para o Bolsa-Formação, que contemplou mais de 8 milhões de matrículas em cursos de Formação Inicial e Continuada e cursos Técnicos concomitantes. Para aprofundamento sobre o Pronatec, ver Rodrigues (2017).

visando à implantação dos itinerários formativos. Para isso, o *Novos Caminhos* estabelece o setor privado, com destaque para as Instituições de Ensino Superior, como interlocutor privilegiado. Na avaliação de Fernando Cássio (2019), “trata-se de um esforço de diminuir os impasses para que instituições privadas possam fazer certificações em massa” (CÁSSIO, 2019, n.p.).

O Programa se articula a partir de três eixos: (i) Gestão e Resultados; (ii) Articulação e Fortalecimento; e (iii) Inovação e Empreendedorismo. Cada eixo possui um conjunto de estratégias, apresenta algumas metas amplas, como ofertar 40 mil vagas em cursos de complementação pedagógica, atualização tecnológica e/ou especialização para o atendimento de professores das redes estaduais e distrital da EPT até 2022, sem explicar de forma efetiva como se dará a implementação e o financiamento das ações (CÁSSIO, 2019).

Focalizando no terceiro eixo, Inovação e Empreendedorismo, seu objetivo principal é articular educação, trabalho e desenvolvimento socioeconômico local e regional, por meio da disseminação da “cultura do empreendedorismo e da inovação de processos e produtos no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica” (BRASIL, 2020, n.p.), que são reconhecidas como “forças propulsoras e renovadoras no mundo do trabalho, capazes de criar novos mercados, impulsionar negócios e contribuir para a melhoria da qualidade de vida da população” (BRASIL, 2020, n.p.).

Tendo como ponto de inflexão a instituição dos Núcleos de Inovação Tecnológicas (NIT)¹³, em 2004, Priscila Caetano Bentin e Deise Mancebo (2020) identificam um conflito entre a concepção de empreendedorismo, que fundamenta o *Novos Caminhos*, e a concepção historicamente construída pela Rede Federal. Segundo as autoras, enquanto o primeiro entendimento se fundamenta em uma lógica supletiva à diminuição do trabalho formal, o segundo possui um “caráter sistêmico entre educação, território e desenvolvimento socioeconômico, por meio da oferta de cursos alinhados às potencialidades dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais” (BENTIN; MANCEBO, 2020, p. 164-165).

Nessa direção, Dante Moura (2019) indica que a concepção de empreendedorismo presente no Programa *Novos Caminhos* é marcadamente ideológica

13 Lei 10.973, de 2 de dezembro de 2004, que dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências.

e articulada ao neoliberalismo, uma vez que tende a “potencializar e promover a desigualdade como valor” (MOURA, 2019, n.p.). Reforçando o individualismo, esse discurso torna cada trabalhador um microempresário individual que deve, por sua própria conta, resolver todos os problemas enfrentados, retirando do Estado qualquer responsabilidade social e, com isso, abrindo espaço para sua diminuição. Como conclui o autor, “esse tipo de empreendedorismo que se coloca não é a inovação a partir da produção do conhecimento científico e tecnológico, mas a inovação na arte da sobrevivência” (MOURA, 2019, n.p.).

A constituição do empreendedorismo como eixo articulador, a organização de um currículo por competências, a aposta em cursos FIC voltados para atender demandas do mercado de trabalho, confundindo “a formação profissional técnica e tecnológica com a preparação para ocupações ou postos de trabalho específicos” (RAMOS, 2019, n.p.), indicam aproximações evidentes entre a Reforma do Ensino Médio e o Programa Novos Caminhos. Essas aproximações ficam mais evidentes quando contrastadas com as alterações do sistema do capital e dos processos produtivos que, como indica Acácia Kuenzer (2017), se fundamentam na incorporação cada vez mais intensa de uma base científico-tecnológica. Isso demanda, por sua vez, a formação de profissionais flexíveis. Ainda segundo a autora, essa formação flexível prevê a “substituição da formação especializada, adquirida em cursos de educação profissional e tecnológica, por uma formação mais geral” (KUENZER, 2017, p. 339). Só que, para isso, é necessário reformular os currículos, incorporando o uso de tecnologias de informação e comunicação nas práticas pedagógicas e o desenvolvimento de competências básicas, cognitivas ou socioemocionais, que possibilitem, a partir da formação de “subjetividades flexíveis”, aos estudantes se adaptarem a situações laborais e de consumo em permanente transformação e com vínculos cada vez mais precários (KUENZER, 2017).

Eixo central da Reforma do Ensino Médio e do Programa Novos Caminhos, a flexibilização dos currículos e da oferta dialoga diretamente com os atuais requerimentos do sistema do capital. Essas propostas se originam na inter-relação do Estado com sujeitos privados e “atestam a força das bases materiais na estruturação das políticas públicas na acumulação flexível” (KUENZER, 2017, p. 342). Esta análise corrobora a atuação do setor empresarial privado que, ao articular uma ação política em rede com o poder econômico de seus integrantes, acaba por direcionar a definição dos rumos do ensino médio e dos pressupostos do currículo que formará a juventude brasileira.

Considerações finais

Os dados apresentados permitem inferir que as políticas educacionais analisadas possuem no empreendedorismo um eixo estrutural e se articulam ao atual processo de reestruturação do capitalismo. As ideias de Mises (2015) e Hayek (2019), baseadas na mercantilização das relações sociais, integram os pressupostos do sistema do capital em seu desenho neoliberal. Nessa perspectiva, a ação humana é reduzida ao ato de comprar e vender e as relações sociais são estabelecidas sob a égide da concorrência entre os indivíduos com objetivo único do lucro. O conhecimento importante, nessa linha, é aquele pragmaticamente utilizável no mercado e que permita a todos desenvolver a subjetividade empresarial, mobilizando competências emocionais e psicológicas para tomar as melhores decisões e para superar seus adversários em busca da consecução de seus planos individuais.

Esse cenário impacta o mundo do trabalho, demandando a formação de trabalhadores flexíveis, que, frente ao desemprego estrutural, assumem riscos e empreendem seu próprio negócio. O cruzamento dos dados do relatório GEM Brasil 2019 e indicadores sociais emitidos pelo IBGE permitiu identificar: (i) a correlação entre o aumento das taxas de empreendedorismo e o desemprego; (ii) a expansão do empreendedorismo em estágio inicial, indicando a dificuldade de sustentabilidade dos empreendimentos; (iii) a predominância da informalidade, com dois terços dos empreendedores sem registro de CNPJ e, portanto, alijados de quaisquer direitos sociais; e (iv) a constatação de que o empreendedorismo é fortemente marcado pela auto-ocupação, não representando, assim, uma estratégia eficaz para a geração de empregos.

Nessa direção, a Reforma do Ensino Médio e o Programa Novos Caminhos buscam adaptar não só a formação profissional, mas todo sistema educativo, às demandas do mercado. Promovendo uma formação baseada em competências básicas e gerais, quer cognitivas quer psicossociais, visando constituir “subjetividades flexíveis” e adaptáveis a condições cada vez mais precárias de trabalho. O empreendedorismo torna-se um eixo central dessas políticas, individualizando processos e riscos, remetendo para cada trabalhador a responsabilidade por garantir acesso aos serviços sociais. Dessa forma, educação, saúde, previdência e moradia, entre outros, deixam de ser direitos e, transformados em serviços, devem ser adquiridos individualmente em um mercado concorrencial, reforçando a lógica neoliberal de diminuição do papel do Estado.

A Reforma do Ensino Médio e o Programa Novos Caminhos podem ser compreendidas como estratégias que integram os movimentos do capital em sua conformação atual. A concepção de educação profissional que embasa essas políticas está marcada pela individualização de processos, pela transformação da educação em aquisição de competências e de habilidades pragmáticas, e as pessoas em empresárias de si próprias. Portanto, as relações sociais assumem o contorno de relações de concorrência, e o outro, aquele não eu, passa a ser visto como adversário que precisa ser suplantado, rompendo-se, assim, possíveis laços de solidariedade. Por isso, a importância de aprofundar a reflexão crítica, de desenvolver processos investigativos criteriosos que permitam identificar outros caminhos para a educação em uma perspectiva de construção coletiva e democrática da sociedade.

Referências

ANTUNES, Ricardo. **A sociedade da terceirização total**. In.: Revista da ABET, v. 14, nº 1, jan-jun, 2015.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.

BALL, Stephen J. **Educação global S.A.**: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BENTIN, Priscila Caetano; MANCEBO, Deise. Novos caminhos e a formação para o trabalho nos Institutos Federais. In.: **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 05, nº 8, p. 159-174, jan-jul, 2020.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Novos Caminhos**. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/novoscaminhos/>>. Acessado em 01.08.2020.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018. Disponível em: < <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>> Acessado em: 13 jul. 2019.

BRASIL. Referenciais Curricular para a elaboração de itinerários formativos. Ministério da Educação. 2018.a. 14 slides. Disponível em: < <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/DCEIF.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acessado em: 17 mar. 2019.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio. Ministério da Educação. 2017. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192> Acessado em: 02 abr. 2017.

CAETANO, Maria Raquel; PERONI, Vera Maria Vidal. O público e o privado na educação: projetos em disputa? In.: Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. In.: Estudos avançados. vol. 32 nº 93 São Paulo Mai/Ago. 2018.

CÁSSIO, Fernando. MEC apresenta novo programa para educação profissional. Portal Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. 11 out. 2019. Entrevista concedida a Julia Neves.

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

DELORS, Jaques. **Educação: um tesouro a descobrir**. UNESCO-MEC. Cortez, 6ª Ed. 2001.

GEM. Relatório executivo Empreendedorismo no Brasil 2019. 2019. Disponível em: <<http://ibqp.org.br/PDF%20GEM/Relat%C3%B3rio%20Executivo%20Empreendedorismo%20no%20Brasil%202019.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2020

HAYEK, Friedrich August Von. Economia e Conhecimento. São Paulo: LVM Editora, 2019.

LOPES, Alice Casemiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. In.: Revista Retratos da Escola, v. 13, nº 25, p. 59-75, jan-mai, 2019.

KRAWCZYK, Nora. Ensino Médio: empresários dão as cartas na escola pública. In.: Educação e Sociedade, Campinas, v. 35, nº 126, p. 21-41, jan.-mar. 2014.

KREIN, José Dari; COLOMBI, Ana Paula Fregnani. A reforma trabalhista em foco: desconstrução da proteção social em tempos de neoliberalismo autoritário. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 40, e0223441, 2019. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302019000100209&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 01 jul. 2020.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do Regime de acumulação flexível. In.: *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 38, n.º. 139, p.331-354, abr.-jun., 2017.

MISES, Ludwig Von. *Ação Humana: um tratado de economia*. Campinas, SP: Vide Editorial. 2ª edição, 2015.

MOTTA, Vânia Cardoso; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória n.º 746/2016 (lei n.º 13.415/2017). In.: *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 38, n.º. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017.

MOURA, Dante. É um ataque ao direito dos filhos da classe trabalhadora de terem acesso ao conhecimento. Portal Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. 11 nov. 2019. Entrevista concedida a Maira Mathias.

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

PRELAC. Panorama sócio-educacional: cinco visões sugestivas sobre a América Latina e o Caribe. Ano 1, n.º 0, ago., 2004.

RAMOS, Marise. MEC apresenta novo programa para educação profissional. Portal Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. 11 out. 2019. Entrevista concedida a Julia Neves.

RAMOS, Marise, Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2002.

RODRIGUES, Romir de Oliveira. *No caminho do Curupira: o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec – e as relações público-privadas*. 2017, 321 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017

A POLÍTICA EDUCACIONAL PARA A INFÂNCIA E A PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA EM MUNICÍPIOS BRASILEIROS

Maria Otília Kroeff Susin
Monique Robain Montano

Este texto tem por objetivo dar publicidade à pesquisa sobre a trajetória da parceria público-privada na educação infantil, os sujeitos e as propostas nela presentes; bem como a aplicação do marco legal que regula a relação jurídica da parceria da Administração Pública com as organizações da sociedade civil.

Para dimensionar a pesquisa, foram escolhidos um estado e sua capital, dentre as cinco regiões do Brasil, uma vez que se trata da análise da oferta da educação infantil, competência exclusiva dos municípios. A definição desse *locus* se deu a partir da possibilidade do acesso às informações e documentos, e a opção pelas capitais em razão dessas registrarem maior concentração da demanda.

A trajetória da parceria público-privada na oferta da educação infantil vem se materializando como política para a infância, com o incentivo e a anuência do poder público. Outros definidores da política de envolvimento da sociedade civil, nessa oferta, são os organismos internacionais, como UNESCO e Banco Mundial (BM), com orientações para a educação dos países latino-americanos e que gerem efeitos na política de educação quando colocadas em prática.

Do Banco Mundial, destacamos o conteúdo do *Relatório Nº: 22841-BR Brasil Desenvolvimento da Primeira Infância: Foco sobre o Impacto das Pré-Escolas, versão setembro de 2001*, cujo enfoque é a “[...] pré-escola e o desenvolvimento da primeira infância” com foco na “[...] melhoria da situação dos grupos mais pobres da população” (BANCO MUNDIAL, 2001, p. VII).

O Relatório informa privilegiar a pré-escola, por falta de dados sobre a população de 0 a 3 anos, e centra a atenção nos grupos de baixa renda. Isso nos permite afirmar que a política proposta está focada na pobreza, e ignora o princípio do direito constitucional brasileiro de toda criança de zero a seis anos

à educação, na medida em que defende a educação na infância de modo utilitarista e vinculado à visão capitalista: de que todo o investimento tem como objetivo primordial a relação custo/benefício, sendo que este último deve ser sempre superior ao primeiro.

Nosso entendimento converge no sentido de que, por se tratar da infância, de acordo com as leis brasileiras, todos esses atendimentos se revestem da condição de direito das crianças e de suas famílias, e que a educação infantil não deve ser mensurada pelo custo, deve ser pensada segundo as demandas das crianças pequenas. Como tal, ela precisa ser desenvolvida por meio de políticas públicas, cuja gratuidade é critério e a qualidade, direito. No entanto, o Relatório do Banco Mundial recomenda que “Os programas não-formais são importantes exemplos de alternativas de baixo custo às pré-escolas públicas formais” (BANCO MUNDIAL, 2001, p. IX).

O atendimento da infância para programas “não formais” e “de baixo custo” nos leva a dialogar sobre a qualidade, a continuidade e o alcance de tal proposta. Essa prática incentiva e promove a desobrigação do Estado para com essas políticas, que são repassadas para a execução pelas próprias comunidades, que, em sua maioria, são carentes e deficitárias de tais serviços.

Em relação ao custo da educação infantil o Banco Mundial admite a possibilidade de cobrança aos pais, cujo valor poderia variar para aqueles “[...] que possuíssem uma melhor condição financeira” (BANCO MUNDIAL, 2001, p. 16).

O debate que se coloca é que a inexistência da gratuidade na oferta da educação infantil transforma o que é um direito constitucional em mais um serviço a ser, mesmo que parcialmente, pago pela sociedade civil; bem como possibilita a destinação de vagas às famílias cujos pais ou responsáveis estejam empregados – os quais, pressupostamente, poderiam pagar taxas. Essa prática foi constatada, em pesquisa de mestrado, por Susin (2005), ao fazer um estudo sobre as creches comunitárias conveniadas com o poder público, em Porto Alegre. Dessa forma, o cidadão de direito dá lugar ao cidadão-cliente, que é aquele que consome, aquele que compra um produto. E a educação, assim, passa a ser mercadoria!

Desde 2001, a parceria para oferta da educação infantil é uma política incentivada pelos organismos internacionais parceiros do Brasil. Isso não

significa que se constitua em uma novidade no País, uma vez que em um dos municípios pesquisados, Porto Alegre, a oferta dessa etapa, em parceria com a sociedade civil, ocorre desde 1998, por meio dos convênios¹.

No documento *Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento – Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial*² *Resumo Executivo*, de 2011, o objetivo global não é somente a “escolaridade”, mas a “aprendizagem” desenvolvida também fora da escola; o que justifica seu “objetivo alargado” para “Aprendizagem para Todos” (p. 1), além de reforçar o reconhecimento do “[...] papel crescente do sector privado na educação [...]” (p. 3). Essa nova estratégia para a educação

[...] apoia e implementa as prioridades-chave do Grupo do Banco Mundial [que tem] os pobres e vulneráveis como meta, com o objetivo de criar oportunidades de crescimento, promover ações coletivas globais e reforçar a governação – estabelecidas na sua recente estratégia de direções pós-crise (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 3).

Para tanto, o grupo Banco Mundial concentrará esforços “[...] em três áreas: geração e intercâmbio de conhecimento, apoio técnico e financeiro e **parcerias estratégicas**” (BANCO MUNDIAL 2011, p. 8, grifo nosso). Assim, não só temos o reforço e o financiamento por órgãos internacionais de programas que priorizam as parcerias. Bem como comprovamos, por meio de estudos e pesquisas em diversos estados e municípios brasileiros, que há uma cristalização da oferta de educação infantil via parcerias com a sociedade civil.

Esses movimentos e práticas postas em ação na educação se inserem na realidade social e econômica decorrentes da ordem mundial do capital.

1 Para saber sobre convênios em Porto Alegre, ver Susin (2005).

2 Equipe de Estratégia para o Sector da Educação 2020 do Grupo Banco Mundial. A Estratégia para o Sector da Educação 2020 do Grupo Banco Mundial foi preparada por uma equipa chefiada por Elizabeth King (Directora de Educação) e composta pelos membros da Directoria do Sector da Educação: Svava Bjarnason, Amit Dar, Mourad Ezzine, Deon Filmer, Robin Horn, Chingboon Lee, Peter Materu, Mamta Murthi, Alberto Rodriguez, Christopher J. Thomas, Eduardo Velez Bustillo, Martha Ainsworth, Luis Benveniste, Barbara Bruns, Ernesto P. Cuadra, Kurt Larsen, Reema Nayar, Halsey Rogers, Pia Helene Schneider, James A. Stevens, Emiliana Vegas, Adam Wagstaff e Michel J. Welmond. A equipe central de funcionários designados para apoiar a preparação da estratégia foi formada por Felipe Barrera-Osorio, Halsey Rogers, Christel Vermeersch, Juliana Guaqueta, Oni Lusk-Stover, Jessica P. Venema, Vy T. Nguyen, Hilary Spencer, Carolyn Reynolds, Genoveva Torres e Nawsheen Elaheebocus.

Reginaldo Moraes (2019), no texto *A sociedade capitalista muda rapidamente. O que fazer nos sindicatos e movimentos sócio-políticos?*, publicado recentemente em portal eletrônico, analisa a fase histórica que vivemos a partir da reconstrução do capitalismo, no pós-guerra, e o faz por meio de cinco eixos, assim designados: 1. “Mudanças rápidas e profundas na organização de todo o sistema produtivo” com resultado “precário e ciclotímico”, promovendo uma era de “incerteza ampliada [e] insegurança” que o autor chamou de “era do medo generalizado”; 2. “Ampliação das desigualdades” sem precedentes na história do capitalismo; 3. “Redução do Estado” e “pressão sobre as políticas sociais”; 4. “Mundo do trabalho pulverizado, fragmentado... desnordeado”; e 5. “Um crescente movimento de restrições à democracia”.

Esse novo período do capitalismo exige, segundo o mesmo autor, que estejamos atentos “ao movimento que forma nossas ideias e sentimentos”. Considerando que, no capitalismo, sempre houve dois vetores importantes para a sua reprodução, que são: “o produto econômico”, que tem como espaço “o mundo do trabalho”, e o “produto ideológico”, tendo como espaço o “mundo da reprodução da força de trabalho (consumo, família, comunidade)” – espaços que mudaram acompanhando as necessidades do capital.

O “produto ideológico”, mundo da reprodução social, também sofreu mudanças – e o que nós vemos são políticas públicas e bens essenciais, conquistadas dos trabalhadores “impostas sobre o capital” sendo revertidas para um quadro de “compra-venda desses serviços”.

Para Moraes (2019), as condições subjetivas para o sucesso de “novas correntes ideológicas e políticas” dependem “da mídia e das igrejas”, que são “aparatos ideológicos do mando e da submissão”. Para o autor, “A mídia cria um quadro de sentimentos e percepções, de valores, pelo canal virtual, a tela. O culto semanal (e as atividades outras) criam o espaço presencial de reafirmação e cimentação desses valores e orientações” (MORAES, 2019, n. p.).

A oferta da educação infantil, como resposta da sociedade civil para suas próprias demandas, se assenta nesse panorama da “redução do estado” e da “pressão sobre as políticas sociais”, pois o Estado, segundo os governantes, “não tem condições de ofertar” esses serviços, assertiva que é reforçada pela mídia. Ela afirma, insistentemente, nos horários nobres, que o Estado está falido e não tem recursos para a oferta de políticas públicas gratuitas. Esse é um “produto ideológico dos valores do capital” [sinergia com a sociedade civil], que vem

para justificar a necessidade de o Estado se acercar das comunidades – fazendo com que os demandantes se responsabilizem por suas próprias demandas.

Faz-se urgente o debate acerca da democratização da educação, uma vez que a relação de parceria entre o público e o privado, que materializa a política de educação infantil, traz fortes implicações para a democratização da educação (PERONI, 2010). A construção da democracia é um processo ancorado na coletivização das decisões, segundo Evaldo Vieira (1998); em direitos sociais materializados em políticas públicas, conforme Ellen Wood (2003), e “[...] na elaboração de políticas através da prática social crítica e autocrítica no curso de seu desenvolvimento”, de acordo com István Mészáros (2002).

A educação brasileira tem sua planificação estabelecida no Plano Nacional de Educação (PNE 2014/2024), definido a partir de amplos debates e conferências em **âmbitos** municipal, estadual e federal, com a participação de inúmeros sujeitos sociais e entidades representativas da educação brasileira, resultando na lei federal de n.º 13.005, de 25 de junho de 2014.

Esse documento é balizador para os nossos estudos, na medida em que estabelece diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a oferta da educação em todos os níveis e modalidades. Do referido plano, destacamos a META 1, que trata da educação infantil: “Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE” (BRASIL, 2014a).

Outro aparato legal específico, que atualmente fortalece a evolução da política de educação infantil no País, é aquele que define o regime jurídico das parcerias, qual seja: o Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil, Lei Federal n.º 13.019/2014 (BRASIL, 2014b).

Segundo Montano (2018), no Brasil, a demanda por um marco regulatório para as parcerias foi iniciativa da sociedade civil, por meio de organizações não governamentais motivadas por relatórios advindos de Comissões Parlamentares de Inquérito³ (CPI) instaladas pelo legislativo federal – que continham denúncias referentes à atuação dessas organizações. Duas CPI's

3 Foram instaladas Comissões Parlamentares de Inquérito (CPI's) referentes às Organizações Não Governamentais. A primeira (2001-2002) foi a CPI da Terra; a outra foi instalada em 2007, sobre o repasse de recursos federais para ONG's e OCIP's no período de 1999 até 30 de

resultaram em dois Projetos de Lei (PL's), que deram origem à Lei Federal n.º 13.019/2014, promulgada em 31 de julho de 2014, no governo Dilma Rousseff, objetivando estabelecer normas gerais para a parceria entre a administração pública e as organizações da sociedade civil. Seu conteúdo foi alterado pela Lei n.º 13.204/2015 e sua vigência protelada por aproximadamente um ano.

Essa regulamentação federal, a ser observada por estados e municípios, e regradada localmente para sua aplicação nos estados desde 2016 e nos municípios a partir de 2017, não impede a existência de conteúdo próprio, adequado às realidades locais, desde que não apresente antinomia com a lei federal.

As análises a seguir buscam dar conta do objeto desta pesquisa no que se relaciona ao processo de elaboração dos decretos municipais que regulamentam o regime jurídico das parcerias. Ou seja, a participação social no processo de regulamentação do novo marco regulatório nos diferentes estados e municípios.

Necessário se faz pontuar que foram promovidas duas consultas públicas sobre o Decreto⁴ que regulamentaria a Lei do Marco Regulatório para as parcerias, realizadas em 2014 com a participação da sociedade civil.

De acordo com a Lei federal, há possibilidade de os entes federados criarem um Conselho de Fomento e Colaboração de representação paritária entre governo e sociedade civil para a divulgação das práticas, e apoiar políticas e ações implementadoras das parcerias, o que vêm a fortalecer as relações de Fomento e Colaboração com adesão da sociedade civil. Verificamos que o estado da Bahia criou o Conselho Estadual de Fomento e Colaboração (CONFOCO-BA). Para Carlos Montañó (2002), essa é uma prática funcional ao neoliberalismo, na medida em que pode reafirmar e legitimar o aspecto conservador e regressivo no trato da questão social pela responsabilidade do Estado, representado pela compreensão da funcionalidade de menos Estado e maior presença da sociedade civil.

O **estado da Bahia** também procedeu consulta pública para elaboração do Decreto Estadual, por meio da Secretaria de Relações Institucionais, que coordena as políticas do Poder Executivo e suas relações com os demais poderes da esfera de governo e sociedade civil, a quem está vinculado o CONFOCO-BA.

abril de 2009. Esta última, disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/194594>. Acesso em: 10 jul. 2017

4 O Decreto n.º 8.726, promulgado em 27 de abril de 2016.

Nada localizamos no município de Salvador, até o presente momento, em relação às parcerias celebradas e os respectivos planos de trabalho, nem mesmo em sítio oficial, na internet. Foi encontrada somente a minuta do Termo de Colaboração entre a Secretaria Municipal da Educação (SMED) de Salvador e as organizações da sociedade civil, disponível em site específico⁵, e o modelo do Plano de Trabalho, documento disponível em meio eletrônico⁶.

Em **Campo Grande/MS**, foi encontrado, no *site* oficial⁷, modelo de *Justificativa intitulado Justificativa de Inexigibilidade de Chamamento Público*, cujo objeto é o

Termo de Colaboração entre o município de Campo Grande e a Associação de Pais e Mestres do Centro de Educação Infantil – CEINF Dom Antonio Barbosa, para implementação das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação, efetivação das ações pedagógicas essenciais, bem como, a completa execução das despesas, entre elas, transporte para jogos escolares, atendimento contábil, operacionalização da limpeza, conservação do prédio, equipamentos, instalações e material de consumo em geral. (JUSTIFICATIVA-DE-INEXIGIBILIDADE, 2017)

O município de **São Paulo** procedeu consulta pública para a elaboração do Decreto Municipal. No site da Prefeitura, é possível localizar, em *link* oficial⁸, os Modelos de documentos para a implementação da Lei n.º 13.019/2014, quais sejam: do Edital de Chamamento Público; do Procedimento de Manifestação de Interesse Social/PMIS; dos Planos de Trabalho, relativos aos Termos de

5 Disponível em: <http://educacao.salvador.ba.gov.br/adm/wp-content/uploads/2018/05/MINUTA-TERMO-DE-COLABORA%C3%87%C3%83O-CRECHE.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2019

6 Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rcrct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwiKkfqQwJbhAhXwJrkGHSJqD34QFjAAegQIBBAC&url=http%3A%2F%2Feducacao.salvador.ba.gov.br%2Fadm%2Fwp-content%2Fuploads%2F2018%2F05%2FMO-DELO-PLANO-DE-TRABALHO-2018.doc&usg=AOvVaw3iIBQPicavQkfoKU2hf9JG>. Acesso em: 13 fev. 2019.

7 Disponível em: http://www.campogrande.ms.gov.br/semmed/wp-content/uploads/sites/5/2017/10/JUSTIFICATIVA-DE-INEXIGIBILIDADE_Dom-Antonio-Barbosa.pdf. Acesso em: 13 fev. 2019.

8 Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/gestao/suprimentos_e_servicos/index.php?p=227164. Acesso em: 13 fev. 2019.

Colaboração de Fomento; de Portaria para a Comissão de Monitoramento e Avaliação e de Portaria para a Comissão de Seleção.

Em **Porto Alegre**, no estado do **Rio Grande do Sul**, o conhecimento e a participação da regulamentação do Marco Regulatório se deram sob a responsabilidade do Fórum Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA), em conjunto com o Conselho Estadual da Assistência Social do Rio Grande do Sul (CEAS/RS). A continuidade das discussões deu-se pela *internet*, por meio de “Consulta pública virtual para regulamentação colaborativa”, divulgada na página da Secretaria-Geral da Presidência da República, com a reprodução em inteiro teor do conteúdo da Lei Federal n.º 13.019/2014. Uma segunda consulta pública via internet realizou-se em maio de 2018.

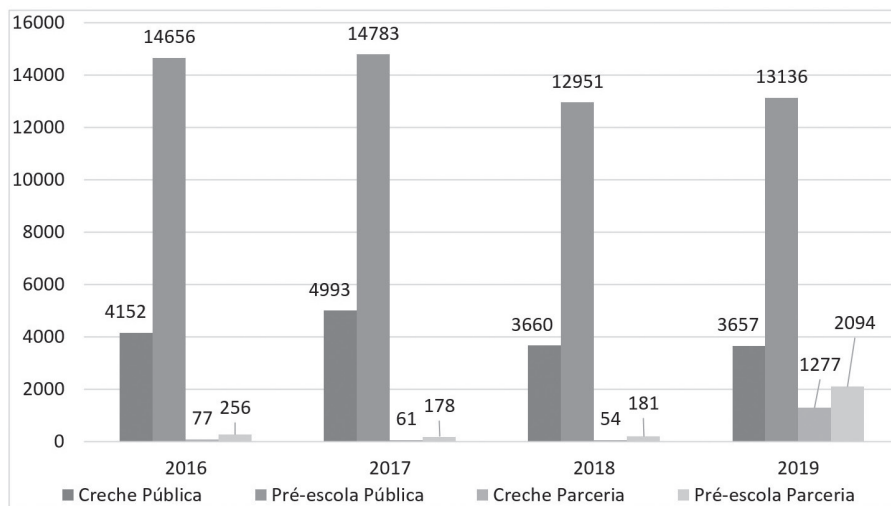
O conteúdo dessa consulta serviu de mote para a reunião, em 2015, dos Conselheiros do Orçamento Participativo e entidades da sociedade civil com o Presidente da Câmara de Vereadores de Porto Alegre. Eles apresentaram à Secretária Municipal de Educação, à época, suas preocupações “sobre os impactos do marco regulatório das Organizações da Sociedade Civil (MROSC) [...] em relação aos convênios e repasses do governo municipal” (MONTANO, 2018, p. 96). Portanto, em Porto Alegre, a participação da sociedade civil se deu por meio eletrônico e pelo poder legislativo municipal, representado pelo Presidente da Câmara de Vereadores.

A seguir, passamos a focar outro objetivo deste trabalho: demonstrar quem são os entes responsáveis pela materialização do direito à educação infantil no Brasil, buscando os números da evolução das matrículas da educação infantil nas capitais dos estados escolhidos para fazer parte de nosso estudo.

Os números da educação infantil no Brasil

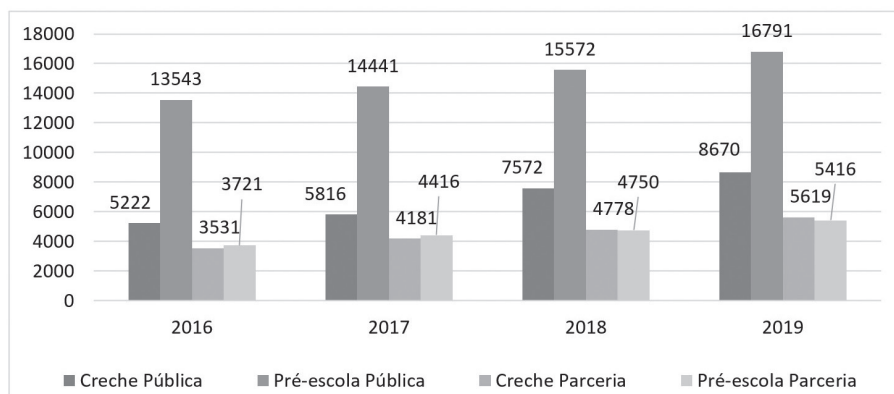
Apresentaremos a seguir os números oficiais da educação infantil no Brasil, tanto aqueles ofertados pela rede pública, quanto pela parceria.

Nas figuras subsequentes, estudaremos os números das capitais, por regiões do Brasil, a partir da evolução das matrículas públicas e parcerias, nos anos de 2016, 2017, 2018 e 2019.

Figura 1 – Região Norte; Estado: Pará; Capital: Belém

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

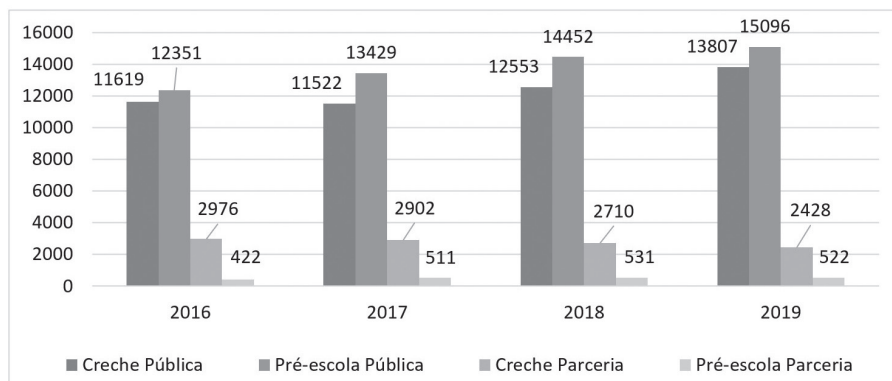
Na **Região Norte**, no estado do Pará, o município de **Belém**, no período de 2016 a 2017, apresentou redução na rede parceira: 16 (dezesseis) matrículas na creche e 78 (setenta e oito) na pré-escola. De 2017 a 2018, novamente houve redução de 7 (sete) matrículas na creche e aumento de 3 (três) na pré-escola. Porém, de 2018 a 2019, constata-se o aumento de 1.223 (mil duzentas e vinte e três) matrículas na creche e 1.913 (mil novecentos e treze) na pré-escola. Ou seja, 2.264% (dois mil, duzentos e sessenta e quatro por cento) na creche e 1.056% (mil e cinquenta e seis por cento) na pré-escola pela rede parceira. No período de 2016 a 2019, constata-se redução de 12% (doze por cento) nas matrículas da rede pública em creche e 10,3% (dez vírgula três por cento) em pré-escola.

Figura 2 – Região Nordeste; Estado: Bahia; Capital: Salvador

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

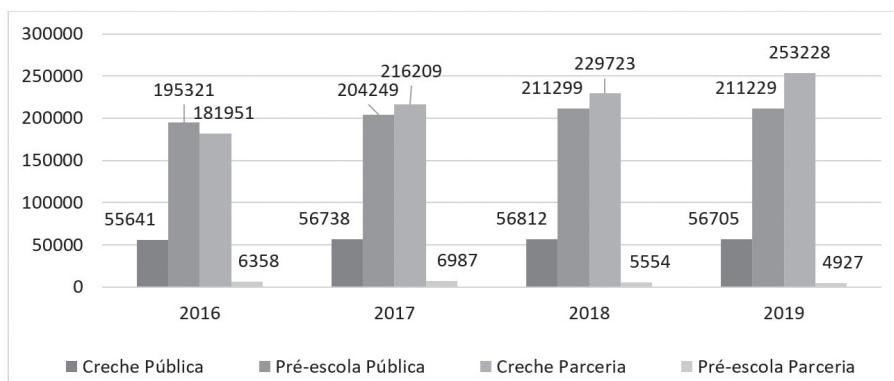
Na **Região Nordeste**, no estado da Bahia, no município de **Salvador**, a parceria apresentou aumento de vagas, entre os anos de 2016 a 2019, assim distribuídas: ano de 2016 para 2017, houve aumento de 650 (seiscentos e cinquenta) matrículas na creche e 695 (seiscentos e noventa e cinco) na pré-escola. De 2017 para 2018, o aumento foi de 597 (quinhentos e noventa e sete) matrículas na creche e de 334 (trezentos e trinta e quatro) na pré-escola. De 2018 para 2019, o aumento foi de 841 (oitocentos e quarenta e uma) matrículas na creche e de 666 (seiscentos e sessenta e seis) matrículas na pré-escola.

Constata-se que a matrícula para a pré-escola se dá majoritariamente pela rede pública, no período de 2016 a 2019, e cresceu 66% (sessenta e seis por cento) para a creche e 24% (vinte e quatro por cento), aproximadamente, para a pré-escola. No entanto, nesse mesmo período, por meio das parcerias, houve aumento percentual nas matrículas na creche de 59% (cinquenta e nove por cento) e de 45% (quarenta e cinco por cento) na pré-escola. Verifica-se, portanto, que há aumento percentual maior para a oferta de pré-escola pela rede parceira.

Figura 3 – Região Centro-Oeste; Estado: Mato Grosso do Sul; Capital: Campo Grande

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

Na **Região Centro-Oeste**, no estado de Mato Grosso do Sul, no município de **Campo Grande**, constatamos que, pela parceria, do ano de 2016 para 2017, houve redução de 74 (setenta e quatro) matrículas na creche e aumento de 89 (oitenta e nove) matrículas na pré-escola. Entre 2017 e 2018, há redução de 192 (cento e noventa e duas) matrículas na creche e aumento de 20 (vinte) matrículas na pré-escola, ambas ofertadas pela parceria, sendo que de 2018 a 2019 houve redução de 282 (duzentas e oitenta e duas) matrículas na creche e de 9 (nove) na pré-escola. A capital **Campo Grande** tem registrado aumento de matrículas pela rede pública para a educação infantil. No período de 2016 a 2019, as matrículas pela parceria apresentaram redução de 18,4% (dezoito vírgula quatro por cento) para a creche e aumento de 23% (vinte e três por cento) para a pré-escola. Na rede pública, o aumento foi de 19% (dezenove por cento) para a creche e 22,2% (vinte e dois vírgula dois por cento) para a pré-escola.

Figura 4 – Região Sudeste; Estado: São Paulo; Capital: São Paulo

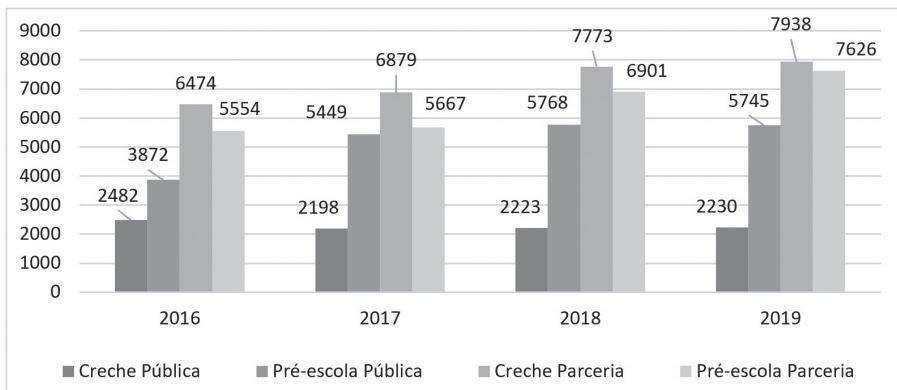
Fonte: Figura elaborada pelas autoras com base nas Portarias Interministeriais: n.º 06, de 21 de julho de 2016; n.º 8, de 29 de novembro de 2017; n.º 06, de 26 de dezembro de 2018 e n.º 07, de 28 de dezembro de 2018.

Na **Região Sudeste**, no estado de São Paulo, no município de **São Paulo** observa-se que, no período de 2016 a 2017, há aumento das matrículas pela rede parceira de 34.258 (trinta e quatro mil, duzentas e cinquenta e oito) para a creche e de 629 (seiscentas e vinte e nove) para a pré-escola. Do ano de 2017 para 2018, o aumento de matrículas na creche é de 13.514 (treze mil, quinhentas e quatorze) e, na pré-escola, o decréscimo é de 1.433 (mil quatrocentos e trinta e três). De 2018 para 2019, o aumento dessas matrículas na creche é de 23.505 (vinte e três mil, quinhentas e cinco) e, na pré-escola, há redução de 627 (seiscentas e vinte e sete) matrículas. Pela rede pública, o que se constata para creche é o aumento de 1.097 (mil e noventa e sete) matrículas no período de 2016 a 2017; 926 (novecentos e vinte e seis), de 2017 a 2018; e de 107 (cento e sete), de 2018 para 2019. Na pré-escola, temos aumento de 8.928 (oito mil novecentos e vinte e oito) matrículas no período de 2016 a 2017; 7.050 (sete mil e cinquenta), de 2017 a 2018; e redução de 70 (setenta) matrículas de 2018 a 2019. Em dados percentuais, temos, de 2016 a 2019, aumento de 2% (dois por cento) das matrículas em creche pela rede pública e de 39% (trinta e nove por cento) pela rede parceira, aumento de 8% (oito por cento) das matrículas na pré-escola pela rede pública e redução de 22,5% (vinte e dois vírgula cinco por cento) pela rede parceira.

No período de 2016 a 2019, temos aumento total de 73.407 (setenta e três mil, quatrocentas e sete) matrículas em creche e 20.835 (vinte mil, oitocentas

e trinta e cinco) em pré-escola, o que perfaz um total geral de 94.242 (noventa e quatro mil, duzentas e quarenta e duas) matrículas na educação infantil. As matrículas em creche, pela rede parceira, representam 3.346% (três mil, trezentos e quarenta e seis por cento) em relação às matrículas da rede pública; e, na pré-escola, as matrículas da rede pública representam 323% (trezentos e vinte e três por cento) em relação às da rede parceira. As matrículas na creche são significativamente maiores pela parceria.

Figura 5 – Região Sul; Estado: Rio Grande do Sul; Capital: Porto Alegre



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

Por fim, na **Região Sul**, no estado do Rio Grande do Sul, no município de **Porto Alegre**, averiguamos que a ampliação das matrículas se deu pela parceria, tanto na creche quanto na pré-escola. Sendo que, do ano de 2016 para 2017, o aumento nas matrículas na creche parceira foi de 405 (quatrocentas e cinco) e, na pré-escola, de 113 (cento e treze). Do ano de 2017 para 2018, a ampliação na creche é de 894 (oitocentas e noventa e quatro) e, na pré-escola, de 1.234 (mil, duzentas e trinta e quatro) matrículas. Do ano de 2018 para 2019, a creche teve aumento de 165 (cento e sessenta e cinco) matrículas e, a pré-escola, de 725 (setecentos e vinte e cinco). Portanto, em Porto Alegre, prevalece a redução da oferta pública em creche (-252) e em pré-escola (-1.281) nos três biênios analisados. Nessa região, constata-se a redução de 10,1% (dez vírgula um por cento) de matrículas em creche na rede pública e aumento de 48% (quarenta e oito por cento) na pré-escola. Pela rede parceira, o aumento

foi de 23% (vinte e três por cento) na creche e de 39% (trinta e nove por cento) na pré-escola.

Considerações finais

Segundo informa o *Relatório do 2º ciclo de monitoramento 2018, das metas do Plano Nacional de Educação (PNE 2014/2024)*, os números atuais da oferta de educação infantil não registraram aumento considerável de matrículas. Havendo, ainda, demanda para a Pré-escola, que já deveria ter sido universalizada em 2016, preponderantemente, em espaço público. Essa afirmação encontra eco nos números registrados neste trabalho, quando apontamos que, das cinco capitais analisadas, três (Belém, São Paulo e Porto Alegre) reduziram a oferta pública e aumentaram o crescimento das matrículas sob a responsabilidade de instituições parceiras do poder público. Já em Salvador e Campo Grande, os números demonstraram crescimento da oferta pública. No entanto, mesmo assim, não atendem a meta 1 do PNE.

A democratização da oferta de educação infantil, direito constitucional e social das famílias e das crianças, não está se concretizando, uma vez que sua ampliação não se efetivou em espaços públicos, gratuitos e de qualidade. Se considerarmos, ainda, que somente o estado da Bahia criou o Conselho de Representação, e que a participação social está sendo proposta por meio virtual, e o acesso à internet não está disponível a todas as famílias, principalmente aquelas de baixa renda, podemos afirmar a inexistência da participação da sociedade na definição da política de educação infantil e no seu acompanhamento – ferindo um dos princípios da democratização da educação.

Por fim, ressaltamos que a dívida social com essa etapa da educação básica não tem como ser saldada, porque o tempo perdido na infância não pode ser recuperado. O tempo é agora! A educação infantil precisa ser entendida como uma etapa fundamental na vivência das crianças que constroem seus mundos a partir do ambiente de experimentação e de interações que realizam. Esse direito precisa ser preservado e, mais do que isso, assegurado a todas as crianças brasileiras.

Referências

BAHIA. SERIN. Secretaria de Relações Institucionais. **Portal da SERIN**, Salvador, 2019. Disponível em: <http://www.serin.ba.gov.br/>. Acesso em: 02 jul. 2020.

BANCO MUNDIAL. **Relatório Nº: 22841-BR** Brasil desenvolvimento da primeira infância: foco sobre o impacto das Pré-Escolas. Departamento de Desenvolvimento Humano Brasil - Unidade de Gerenciamento do País. Região da América Latina e do Caribe.

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos**: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento, 2011. Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento / Banco Mundial.

BRASIL. FNDE. Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação. **Portal FNDE**, Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/financiamento/fundeb/area-para-gestores/consultas>. Acesso em: 02 jul. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2018**. 2. ed. Brasília: Inep, 2019. 474 p.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jun. 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 02 jul. 2020.

BRASIL. Lei n.º **13.019, de 31 de julho de 2014**. Estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil [...] define diretrizes para a política de fomento, de colaboração e de cooperação com organizações da sociedade civil; e altera as Leis n.ºs 8.429, de 2 de junho de 1992, e 9.790, de 23 de março de 1999. **Diário Oficial da União**, Brasília, 01 ago. 2014b.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

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

MONTANO, Monique Robain. **A parceria entre a administração pública e as entidades privadas sem fins lucrativos a partir do marco regulatório das organizações da sociedade civil (MROSC) na oferta da educação infantil em Porto Alegre**. 2018. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

MORAES, Reginaldo. A sociedade capitalista muda rapidamente. O que fazer nos sindicatos e movimentos sócio-políticos? **Carta Maior**, portal de notícias, 25 jan. 2019. Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Movimentos-Sociais/A-sociedade-capitalista-muda-rapidamente-O-que-fazer-nos-sindicatos-e-movimentos-socio-politicos-/2/43049>. Acesso em: 13 fev. 2019.

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

SALVADOR. Secretaria Municipal da Educação. **Modelo de Plano de Trabalho**. Salvador, 2018. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwiKkfqQwJbhAhXwJrkGHSJqD34QFjAAegQIBBAC&url=http%3A%2F%2Feducacao.salvador.ba.gov.br%2Fadm%2Fwp-content%2Fuploads%2F2018%2F05%2FMODELO-PLANO-DE-TRABALHO-2018.doc&usq=AOvVaw3iIBQPicavQkfoKU2hf9JG>. Acesso em: 02 jul. 2020.

SALVADOR. Secretaria Municipal da Educação. **Termo de Colaboração que entre si celebram PREFEITURA MUNICIPAL DO SALVADOR, por intermédio da SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO - SMED e o XXXXX, o atendimento na Educação Infantil à criança de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade**. Salvador, 2018. Disponível em: <http://educacao.salvador.ba.gov.br/adm/wp-content/uploads/2018/05/MINUTA-TERMO-DE-COLABORA%C3%87%C3%83O-CRECHE.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2020.

SÃO PAULO (município). **Modelos de documentos para a implementação da Lei nº 13.019/2014**. São Paulo, 05 fev. 2020. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/gestao/suprimentos_e_servicos/index.php?p=227164. Acesso em: 02 jul. 2020.

SUSIN, Maria Otilia Kroeff. **A Educação Infantil em Porto Alegre: Um estudo das Creches Comunitárias**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

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

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

A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITALISMO: O INSTITUTO AYRTON SENNA E A SUA PROPOSTA HETERÔNOMA DE EDUCAÇÃO

Luciani Paz Comerlatto

Introdução

O presente artigo almeja expor as consequências do projeto heterônomo de educação do para o processo de democratização da educação pública. As perguntas que pautam a discussão que segue são: qual o conteúdo da proposta do Instituto Ayrton Senna (IAS) naquilo que ele intitula de “soluções educacionais” para a educação pública no contexto da crise estrutural do capitalismo? Qual o projeto societário existente por trás do Instituto e seus parceiros ao ofertarem uma proposta de educação heterônoma, fortemente padronizada e replicável? Quais as decorrências dessa proposta no que diz respeito à autonomia e ao protagonismo dos sujeitos da aprendizagem no campo da educação?

Para problematizar esses questionamentos, escolhemos como método de pesquisa a busca pela compreensão da temática na totalidade, que “não é uma verdade acabada (ou teoria), mas também não é um modelo fictício, é um conhecimento em desenvolvimento” (THOMPSON, 1981, p. 61). Sendo assim, antecipamos que, devido ao limite da natureza deste escrito, não ousamos afirmar que responderemos a todas as questões referidas. Contudo, traremos elementos para pensarmos profundamente sobre elas.

Mesmo diante do “limite” já mencionado, destacamos que a Escola, enquanto organização educativa, sofre um processo de esvaziamento da gestão democrática da educação na parceria com o IAS – devido à retirada do protagonismo dos sujeitos da aprendizagem na construção de uma proposta de educação, fruto da coletivização das discussões e decisões.

Devido à complexidade da temática, optamos por expô-la em duas partes: a primeira parte trata da crise estrutural do capitalismo, mostrando as razões da sua incapacidade de conduzir o processo social ao equilíbrio e à estabilidade. Buscamos demonstrar que o capitalismo (que tem como objetivo central a manutenção de altas taxas de lucratividade) só consegue atender as suas exigências devido à exploração dos sujeitos históricos, os trabalhadores. Dessa forma, o próprio sistema capitalista impossibilita qualquer projeto não subordinado a sua própria lógica, mistificando as relações sociais. Nesse sentido, expomos que a forma capitalista de resolver os problemas (sempre a favor do capital) também é presente na educação, mediante estratégia da lógica do capital a esse setor, dificultando e talvez até impedindo a materialização da gestão democrática da educação, já afirmada na Constituição Brasileira de 1988. Ainda nessa parte, almejamos expor os limites da educação pautados na autonomia e na democracia no contexto da gestão democrática da educação, em contraposição a um projeto heterônomo de educação, baseado em receitas e promessas salvacionistas de fundo gerencial e mercadológico, a serviço da lógica do sistema capitalista.

Na segunda parte, trataremos do IAS, que se apresenta como uma Instituição não governamental sem fins lucrativos, fundado em 1994 por Viviane Senna. O Instituto será o exemplo material das discussões realizadas na primeira parte. Sua escolha se deu pela abrangência da sua atuação aos sistemas públicos de educação em nível municipal, estadual e nacional, pautada na promessa de um projeto heterônomo e salvacionista de educação. Ademais, a escolha foi feita também pela nossa convicção da contradição entre o que é prometido e efetivamente cumprido pelo Instituto.

O campo da educação no contexto da crise estrutural do capitalismo

Conforme já problematizamos em outros escritos¹, partimos da tese de que o sistema capitalista é essencialmente contraditório e, por isso, produtor estrutural de crises periódicas. Essa sua essência decorre de sua insuficiência sistêmica, uma vez que o capital só alcança seu objetivo, o lucro, mediante exploração da força de trabalho.

1 <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/71281/000879226.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em julho de 2020.

O sistema capitalista nega a sua constituição e origem histórico-social, mostrando-se como autocausado, mistificando sua verdade discursivamente. De acordo com Harvey (2011, p. 7), “o capital é o sangue que flui através do corpo político de todas as sociedades que chamamos de capitalistas, espalhando-se [...] em cada canto e recanto do mundo habitado”. Isso significa que a possibilidade de adquirirmos qualquer coisa e de participarmos dessa sociedade, com maior ou menor poder de influência, depende de como e quanto cada um tem de dinheiro (representante fenomenal do capital). O sistema capitalista, que efetivamente existe como sociedade capitalista, funciona bem, está tranquilo e harmonizado apenas quando o fluxo de capital transita facilmente por toda sociedade, possibilitando a sua reprodução, desenvolvimento e acúmulo satisfatório. Mas, se o seu fluxo encontrar dificuldades, for interrompido, retardado ou suspenso, deparamo-nos com uma crise do capitalismo, impedindo que o cotidiano possa continuar no estilo em que se está acostumado (HARVEY, 2011).

A sociedade moderna afirma, como seu princípio ético e epistemológico fundante, o ideal da liberdade universal e da autonomia, atribuindo-a a toda pessoa humana. Dessa forma, qualquer afirmação, lei e instituição só pode se justificar à base dos ideais da liberdade e da igualdade. No entanto, a efetivação desses ideais pressupõe o exercício da autonomia subjetiva, em processos de emancipação social e de desenvolvimento da autoconsciência dos sujeitos nos processos histórico sociais. Mas, o que é se observa, é que, nas sociedades capitalistas, essa efetivação sempre já é unilateral. O Capital, mediante as relações de poder, impõe suas diretrizes e sua lógica ao Estado e, mediante ele, às relações sociais e à educação. A sociedade capitalista só consegue sobreviver as suas próprias contradições devido a processos alienantes e mistificados de dominação.

Segundo Marx (1993), nas sociedades em que dominam as relações de produção capitalistas, os sujeitos, em vez de desenvolverem sua realização mediante a efetivação da sua liberdade autoconsciente, se alienam, abandonando sistematicamente sua possibilidade de emancipação humana e social. Dessa forma, nessas sociedades “a vida revela-se simplesmente como meio de vida” (MARX, 1993, p. 164). Ou quer dizer, para o autor, “o trabalho alienado inverte a relação, uma vez que o homem, enquanto ser consciente, transforma sua atividade vital, o seu ser, em simples meio de sua existência”. O trabalhador

– que é o sujeito originário de todo valor, pois é ele quem constrói teorias, ciências, cultura, casas, escolas – se compreende como acidental e supérfluo no processo de construção social, atribuindo ao Capital a sua própria essência: a de ser sujeito histórico social.

O fetiche, causa e consequência do processo de alienação, pressuposto essencial do sistema capitalista, consiste em o Capital se apresentar como o único sujeito da construção social, tornando todas as pessoas, tanto trabalhadores quanto capitalistas, de certa forma, supérfluas. É o próprio Capital que “se apresenta” como o verdadeiro e único sujeito da construção histórico-social, como se ele construísse as teorias, ciências, estradas, shoppings, escolas, universidades e indústrias, escondendo os reais processos histórico-sociais, à base dos quais essas construções se efetivam.

Nessa conjuntura, a educação não consegue ocupar o lugar que idealmente lhe é atribuído, enquanto promotora da vida humana digna e de realização humana comprometida com a formação do sujeito histórico na integralidade, em vista do bem comum. Pois, nas sociedades capitalistas,

[...] o homem (o trabalhador) só se sente livremente ativo nas suas funções animais – comer, beber e procriar, quando muito, na habitação, no adorno, etc. – enquanto nas funções humanas se vê reduzido a animal. O elemento animal torna-se humano e o humano animal (MARX, 1993, p. 162).

Nas sociedades capitalistas, a vida dos seres humanos não é a efetivação da liberdade, dos ideais burgueses. Antes, pelo contrário, no trabalho, as pessoas sentem-se estranhas. E “o seu caráter estranho ressalta-se claramente do fato de se fugir do trabalho como da peste, logo que não existe nenhuma compulsão física ou de qualquer outro tipo” (MARX, 1993, p. 162). Essa realidade social, que se mostra essencialmente contraditória e tão adversa à vida propriamente humana, faz com que o ser humano experiencie o trabalho como algo estranho, como algo que lhe é externo, como heterônomo. “O trabalho em que o homem se aliena, é um trabalho de sacrifício de si mesmo, de mortificação. [...] A exteriorização do trabalho para o trabalhador transparece no fato de que ele não é seu trabalho, mas o de outro, no fato de que não lhe pertence” (MARX, 1993, p. 162).

Nesse contexto, determinado pelo sistema capitalista, fica evidente o lugar “natural” da educação. Ela deve preparar as pessoas para o mercado de trabalho, para aceitarem ser mercadorias, mercadorias cada vez mais baratas. O que significa que a educação deve disciplinar as pessoas, tornando-as capazes de suportar as condições adversas de trabalho, tornando-as aptas a abrir mão da sua felicidade e realização pessoal, aceitando se submeter às brutalidades do mundo do trabalho única e exclusivamente por causa do salário e/ou da promessa ilusória de um futuro longínquo feliz. A exemplo disso, apresentaremos adiante as Competências sócio-emocionais propostas pelo IAS.

A educação tem um papel essencial na manutenção da sociedade capitalista, que é o de colaborar para a perpetuação da exploração do trabalho (do trabalhador) pelo Capital (capitalista), facilitando os processos de acumulação do próprio Capital, às custas da exploração e da conseqüente falta de realização do trabalhador pelo trabalho. Segundo Harvey (2011, p. 20),

[...] um dos principais obstáculos para o contínuo acúmulo de capital e a consolidação do poder capitalista na década de 1960 foi o trabalho. Havia escassez de mão de obra, tanto na Europa como nos EUA. O trabalho era bem organizado, razoavelmente bem pago e tinha influência política.

Isso dificultava a realização do objetivo central do Capital, que é a manutenção das suas taxas de crescimento, de lucro. Por isso, “o capital precisava de acesso a fontes de trabalho mais baratas e mais dóceis” (HARVEY, 2011, p. 20). E um dos meios, relativamente fáceis, do capital alcançar esse objetivo, foi a remodelagem da própria educação, através de mecanismos internacionais e da introdução dos modelos empresariais na administração da própria educação (LAVAL, 2004, p. XV).

No entanto, deve-se acentuar que “A escola é atravessada por uma contradição maior [...], entre as aspirações igualitárias, de acordo com o imaginário de nossas sociedades e a divisão social em classes” (LAVAL, 2004, p. XVI). Essa contradição, que está na raiz da sociedade capitalista, foi “equilibrada” de modo unilateral, principalmente desde a década de 1990, quando verificamos que a classe trabalhadora, menos organizada politicamente, permite mais poder ao capital no jogo de forças na definição do equilíbrio sistêmico. Dessa forma, o Capital, à revelia dos ideais da liberdade e da igualdade social, vem

impondo a sua lógica à educação, com a justificativa de maior eficiência, inclusive na resolução das questões sociais.

A força do novo modelo e a razão pela qual ele pouco a pouco se impõe, refere-se precisamente à forma como o neoliberalismo se apresenta à escola e ao resto da sociedade, como a solução ideal e universal a todas as contradições e disfunções, enquanto que na verdade esse remédio alimenta o mal que ele supostamente cura (LAVAL, 2004, p. XVI).

Uma das consequências dessa “solução” capitalista para a crise, mediante a reorganização da educação, é o abandono da efetivação dos ideais da nossa sociedade, como a liberdade e a igualdade social, abandonando igualmente, mas só de forma indireta, a própria democracia. Ainda de acordo com Laval (2004), segundo a perspectiva do capitalismo, a educação deve atender cada vez mais as necessidades do Capital, fornecendo mão de obra mais qualificada para indústrias, comércio e serviços. No entanto, essa tarefa, que historicamente foi atribuída ao Estado, é repassada, a partir dos anos 1990, à exploração de instituições privadas, com financiamento do dinheiro público.

As funções atribuídas à escola [...] encontram no sistema educativo sua sequência lógica sob os auspícios da revolução gerencial. Esta tem por objetivo gerir a escola como uma empresa. E essa evolução é ainda apresentada como uma resposta às aspirações da base a mais liberdade, mesmo a mais democracia. Mas os hábitos do novo gerencialismo não devem enganar. [...], sob pretexto de descentralizar e desburocratizar, nós assistimos a transferência de poder que não correspondem às lógicas oficiais e que também não tem os efeitos esperados (LAVAL, 2004, p. 257).

No Brasil, através do texto da Constituição Federal de 1988, observamos um movimento contraditório, que por um lado consagrou a gestão democrática, mas, por outro, consentiu aos interesses relacionados à educação privada, atendendo as pressões dos setores confessionais (OLIVEIRA, 2005). Foi através do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) e da Emenda Constitucional nº. 19, de junho de 1998, que se legitimou a lógica do mercado na gestão escolar, significando a diminuição da máquina pública e afirmando a racionalidade administrativa, como meio de superar as dificuldades sociais. O

que se observa é a adoção de parcerias entre o público e o privado na educação, sob o pretexto de melhorias da realidade social – mas o que efetivamente ocorre é o domínio de mais essa dimensão da realidade, impondo-lhe a lógica do mercado, gerando trabalho mais barato para o capitalista, possibilitando mais lucros

A gestão democrática da educação tem como princípio fundamental a participação e a autonomia escolar nas dimensões pedagógica, administrativa, jurídica e financeira. Em sentido geral, compreende-se por autonomia o direito do ser humano em ser, ter e fazer parte da elaboração e da tomada de decisões naquilo que altera a sua vida e/ou a vida da sociedade. No espaço da educação, a autonomia escolar refere-se ao direito de a comunidade educativa pensar, debater, planejar, elaborar, decidir, executar e responsabilizar-se por tudo o que diz respeito ao movimento do real escolar, baseado nas aspirações coletivas.

Parte-se do princípio de que autonomia, assim como participação, é algo construído diariamente pelo coletivo, e não resultado de atos e de resoluções decretadas ou propostas heterônomas. Garantir o crescimento progressivo dos exercícios de participação e de autonomia é condição primordial para a efetivação de processos de gestação da gestão democrática. No entanto não se pode falar em autonomia sem vinculá-la à questão ética, pois autonomia implica a capacidade de o ser humano seguir regras universais que ele mesmo se impõe, superando assim a arbitrariedade e a irresponsabilidade frente ao coletivo. Ser autônomo significa saber tomar decisões que equilibram os interesses dos sujeitos com os da comunidade escolar, possibilitando a manutenção da diversidade da pluralidade na unidade da comunidade. Dessa forma, a própria autonomia impõe-se contra os interesses heterônomos do mercado, do gerencialismo na educação. Conforme Paulo Freire (1997, p. 66), “O respeito à autonomia e a dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. Nesse sentido, o objetivo autonomia é a busca pela qualidade social e o fortalecimento da escola através de práticas democráticas e descentralizadas no que diz respeito à dimensão administrativa, à dimensão pedagógica, à dimensão jurídica e à dimensão financeira.

Assim, apresentamos, na sequência, o IAS como um exemplo concreto da problematização referida até aqui.

O Instituto Ayrton Senna (IAS)

O IAS autodenomina-se publicamente como uma entidade do Terceiro Setor, e se apresenta como uma Organização Não Governamental brasileira (ONG)², sem fins lucrativos, criada em 1994 por Viviane Senna após a morte do piloto Ayrton Senna. Desde a sua criação até os dias atuais, o IAS atua em todo o Brasil. Conforme relatório de 2019, nesse mesmo ano, o Instituto abrangeu 17 estados, 385 municípios, 3.329 escolas, 160.256 educadores e 1.361.280 crianças e jovens envolvidos (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2019a). Verificamos que ele vem ampliando a sua atuação e, conseqüentemente, sua importância na definição de políticas educacionais, com participação no Guia de Tecnologias³.

Há 25 anos, o IAS é presidido por Viviane Senna⁴, defensora da tese de que o professor é o responsável pela educação do país, mas que, no entanto, ainda não sabe ensinar. Segundo ela, “A formação [atual dos professores] é extremamente teórica, conceitual, pouco afeita à sala de aula. É um grande desafio, assim como os estágios, que são para inglês ver. Deveria haver um modelo de residência pedagógica” (SENN, 2019, n.p. Grifos nossos). Nessa mesma direção, ela afirma que a questão salarial não está ligada à qualidade da educação brasileira:

[...] o professor é uma alavanca central para resolver a educação do país. A evidência científica mostra que 70% da aprendizagem do aluno está ligada à qualidade do professor. (Mas) ser bom professor não está relacionado a ter título de PhD, não está relacionado a anos de trabalho, e não é só salário. Também há evidências que mostram que salário de professor não está ligado à qualidade (do ensino) do aluno, (derrubando) a tese de que basta

2 Segundo Pires (2009), o IAS está revestido sob a forma de uma Organização Não Governamental (ONG). A expressão ONG não existe juridicamente, ou seja, não existe uma legislação específica que trate desse assunto, sendo que, segundo a Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais (ABONG), em âmbito mundial, a expressão ONG surgiu pela primeira vez na Organização das Nações Unidas (ONU), após a Segunda Guerra Mundial, para designar organizações supranacionais e internacionais que não foram estabelecidas por acordos governamentais.

3 <http://portal.mec.gov.br/guia-de-tecnologias> Acesso em julho de 2020.

4 Graduada em psicologia pela Pontifícia Universidade Católica em São Paulo, Viviane Senna chegou a ser cotada para o Ministério da Educação (MEC) do atual governo, e reuniu-se antes da posse com a equipe de transição de Jair Bolsonaro para apresentar “diagnósticos da educação brasileira”.

umentar salário para melhorar a educação. A Malásia fez essa experiência: dobrou o salário dos professores, mas não melhorou o resultado de aprendizagem e ainda ficou com um rombo fiscal. Porque atacou o problema só com uma alavanca. Só aumentar salário não vai melhorar a educação, assim como só aumentar os gastos por aluno não trouxe melhores resultados de aprendizagem (SENN, 2019, n.p.).

A partir da narrativa acima, somada a diversas entrevistas da presidente do IAS, possíveis de serem conferidas pela internet, a educação brasileira “não fez a lição de casa”. O professor, figura central e responsável pelo sucesso e/ou fracasso, precisa ser instruído no conteúdo e na execução do processo de ensino-aprendizagem, pois a sua formação acadêmica é ineficiente e ineficaz. Razão pela qual o Instituto justifica a sua inserção, inclusive, no ensino superior, através da Residência Pedagógica:

O país tem hoje cerca de 1,5 milhão de alunos matriculados em cursos de formação de professor. Os estudos mostram que a formação pedagógica e os estágios curriculares no campo da Pedagogia e das licenciaturas diversas são registrados de modo vago, com pouquíssimas exceções. Geralmente, não há um plano de estágio a ser seguido pelo aluno e existe pouca supervisão sobre a sua prática. Os conteúdos das disciplinas aparecem apenas esporadicamente e, em geral, são abordados de forma genérica ou superficial no âmbito das disciplinas de metodologias e práticas de ensino, sugerindo frágil associação com as práticas docentes (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2018, n.p.).

Imbuídos da tese acima, e na promessa de solução para os problemas da educação brasileira, o IAS conta com um Conselho Consultivo⁵, além da parceria com diversas empresas⁶, enquanto apoiadoras estratégicas e conselheiras em potencial. Observa-se que esses parceiros são atuantes em diversas áreas e de variados portes, como bancos, telemarketing, telefonias, fábricas de cosméticos etc. De acordo com o Instituto, essa parceria ocorre, pois:

5 Apesar de já termos citado os sujeitos que constituem o conselho consultivo em outros escritos de nossa autoria, neste artigo não iremos citá-los. A informação não se encontra disponível na página do IAS.

6 Disponível em: <https://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br.html>. Acesso em: 01 ago. 2020.

Os consumidores depositam cada vez mais expectativas nas empresas – um estudo feito pela Ipsos Brasil em 2019 mostra que elas ultrapassam a relação de compra e venda. Para se ter uma ideia, 78% dos consumidores concordam que são esperadas das empresas ações para apoiar as transformações sociais do país. E essa relação entre responsabilidade social e confiança é válida para todos os setores. Neste sentido, o Instituto Ayrton Senna tem atuado para conectar empresas ao propósito da educação em uma relação de benefício mútuo. O ano de 2019 consolidou na organização o Marketing Relacionado à Causa, ferramenta que alinha as estratégias de marketing da empresa com as necessidades da sociedade, trazendo benefícios para a causa e para os negócios (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2019a, p. 20. Grifos nossos).

Alicerçado na ideia de que “As pessoas não compram bens e serviços. Elas compram relações, histórias e magia (Seth Godin)” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2019a, p. 20), 2019 foi o ano do *marketing* de causa para as parcerias sociais do IAS. Empresas parceiras reafirmaram seu apoio e chegaram novos parceiros. A exemplo disso, citamos a Lenovo, que passou a destinar um valor ao Instituto para cada venda no varejo de equipamento das linhas Yoga, Ideapad ou Legion. Através dessas parcerias, o Instituto afirma que, juntos, Instituto e empresas estão atuando no campo da educação brasileira, tendo em vista a preparação dos indivíduos para o século XXI.

Ao referenciar a citação de Seth Godin, cabe-nos questionar: que “relações, histórias e mágicas” estão sendo compradas e vendidas pelo IAS e seus parceiros? Qual o conteúdo da sua proposta? Qual o interesse do Instituto e do empresariado em atuar no campo da educação? Qual a sua real condição de contribuição na educação de qualidade, que, de acordo com a Gestão democrática da Educação, um princípio constitucional, deveria estar sob processo de discussão e tomada de decisão do coletivo da educação? Como uma proposta heterônoma de educação, oferecida pelo IAS, pode resultar em um projeto de educação emancipatória, tendo em vista um projeto societário visando o bem comum?

De acordo com o IAS, a sua atuação baseia-se em ações, inovando, fazendo e influenciando. As práticas “eficazes” e a formulação de políticas do IAS se materializam através de seus projetos, apresentados também como soluções

para o problema da educação pública brasileira, de caráter padronizado, replicável e prescritivo.

Desenvolvemos soluções educacionais, pesquisas e conhecimentos em pedagogia, gestão educacional, avaliação e articulação para que sejam *replícáveis em escala*. Nossas soluções são levadas às escolas em *parceria com as Secretarias de Educação* para fortalecer o protagonismo dos educadores e dos alunos no Ensino Fundamental e no Ensino Médio (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2020, n.p. Grifos nossos).

As ditas soluções vigentes abrangem duas áreas: Ensino aprendizagem e Gestão. A área de ensino aprendizagem contempla os programas: Se liga, Acelera, Fórmula da Vitória, Ensino Médio Integral em tempo Integral. Já a área da Gestão, os programas Gestão de política de alfabetização, Gestão Nota 10 e Circuito Campeão.

Para o registro das informações educacionais dos estados e municípios parceiros, por meio da coleta de dados das escolas e da sua consolidação no âmbito das secretarias de educação, o IAS conta com o Sistema Instituto Ayrton Senna de Informação (SIASI). Ademais, em 2017, criou a plataforma digital, Sistema Panorama⁷ para acompanhamento dos indicadores e da implementação. Além disso, assinou a parceria com o IBEGESP⁸ e com o Instituto Âncora Educação⁹, parceiros do Instituto na distribuição dos programas em 2020. Também assinou contrato de distribuição de conhecimento com a FAEL, multiplicadora dos cursos do Instituto aos seus milhares de alunos que cursam pedagogia.

Sobre a gestão financeira, o IAS afirma que é uma instituição sem fins lucrativos e que seus recursos econômicos são frutos de doações de pessoas jurídicas, doações de pessoas físicas e Royalties sobre os direitos autorais. É importante destacar que a sua rede de parcerias é composta por diversas empresas

7 De acordo com o IAS, o Sistema Panorama tem como objetivo atender as Secretarias de Educação e as parcerias firmadas com o Instituto Ayrton Senna de forma flexível e dinâmica. Ele permite a criação e o cadastramento de usuários, programas e parcerias de forma parametrizada e independente. As consultas e os relatórios disponíveis apresentam diferentes periodicidades e informações agrupadas e por regiões, permitindo análises flexíveis e ágeis, contribuindo para a efetividade da gestão das parcerias.

8 Disponível em: <https://www.ibegesp.org.br/>. Acesso em: 01 jul. 2020

9 Disponível em: <https://ancoraeducacao.com/> Acesso em: 01 jul. 2020

doadoras de valores em dinheiro, afirmando apenas comprometimento e solidariedade com a educação de qualidade. Em 2019, o Instituto recebeu em milhões: 17.409 em doações de pessoas jurídicas, 3.642 em doações de pessoas físicas, e 21.710 de royalties sobre direitos autorais. De acordo com o Instituto, essas contribuições foram investidas, no ano de 2019, em Implementação, 18.183; Inovação (Pesquisa e Desenvolvimento), 11.696; Mobilização e Influência (Ações de advocacy), 2.867; Comunicação e Eventos (Produção de conteúdo, eventos e divulgação), 12.495; Capitação de Recursos (Ações de engajamento e relacionamento), 3.371; Corporativas, 4.111 (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2019a).

A partir desses valores, questionamos qual o real significado da questão econômica para a promoção de uma educação de qualidade para o IAS? Tal indignação se dá, pois, para a oferta das suas “soluções educacionais”, requer o investimento financeiros de seus doadores, ao passo que, para a gestão da educação das redes públicas, Viviane Senna afirma que atrelar o problema da educação à escassez de recursos é uma falácia:

Viviane Senna, presidente do Instituto Ayrton Senna e mediadora dos painéis, chamou a atenção para a necessidade da participação de todos os atores sociais para que a educação tenha um salto de qualidade no país. “O argumento de que a educação não dá certo porque não há recurso imobiliza as pessoas. Isso é uma falácia. O problema está na eficiência do uso dos recursos: há estados e municípios que fazem isso de uma maneira inteligente e original. O que precisamos é fazer o Brasil gastar bem o dinheiro da educação”, concluiu (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2019b, n.p.).

Com essa narrativa, nos últimos três anos, o IAS participou ativamente, junto a vários setores da educação brasileira, das discussões para a formatação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. O Instituto 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 na língua materna, que são as atividades avaliadas nas provas nacionais. A aprendizagem é um produto, que pode ser mensurado através dos resultados das avaliações e das metas pré-estabelecidas.

Os programas do IAS, seguindo essa lógica, apresentam um material com forte conteúdo padronizado, replicável e até mesmo prescritivo. Atua no conteúdo e na execução e prega propostas salvacionistas para a educação pública brasileira. De acordo com o ex-ministro da Educação José Mendonça Bezerra,

Para o ex-ministro da Educação José Mendonça Bezerra, a aliança pela educação brasileira precisa ser firmada com urgência. ‘Mais do que governos, a gente precisa formar um consenso nacional. As nações que produziram um salto em seus índices educacionais fizeram isso. A sociedade brasileira precisa abraçar a educação’, disse. [...] Se o problema não é recurso, o Brasil não saberia educar suas crianças e jovens? ‘Sabemos educar, mas não sabemos copiar bons exemplos’, avaliou o economista [Ricardo Paes de Barros] (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2019b, n.p.).

De posse desse entendimento, o IAS criou diversos materiais e guias de implementação, dentre eles, o Guia de Implementação e o Guia de Formação, tais como Guia de educação integral na alfabetização, Guia BNCC: construindo um currículo de educação integral e Guia de criatividade e pensamento crítico, além de 17 vídeos formativos (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2020b).

Nessa direção, entram na agenda de soluções do IAS as Competências Socioemocionais, carro-chefe da oferta atual do IAS para a educação pública brasileira. “Grande promessa para resolver no século XXI, os prejuízos sofridos na educação no século XX”, assim como, para o período que estamos vivendo de Pandemia da Covid-19. De acordo com o Instituto,

Competências Socioemocionais são capacidades individuais que se manifestam nos modos de pensar, sentir e nos comportamentos ou atitudes para se relacionar consigo mesmo e com os outros, estabelecer objetivos, tomar decisões e enfrentar situações adversas ou novas. Elas podem ser observadas em nosso padrão costumeiro de ação e reação frente a estímulos de ordem pessoal e social. Entre outros exemplos, estão a persistência, a assertividade, a empatia, a autoconfiança e a curiosidade para aprender. Exemplos de competências consideradas híbridas são a criatividade e pensamento crítico pois envolvem habilidades socioemocionais e cognitivas (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2020c, n.p.).

Pautados na narrativa sobre a importância de determinadas habilidades a serem desenvolvidas na escola, o IAS adotou um modelo que define cinco macrocompetências, que são desdobradas em 17 competências, conforme segue: 1. Autogestão (Determinação, Organização, Foco, Persistência e responsabilidade); 2. Engajamento com os outros (Iniciativa Social, Assertividade e Entusiasmo); 3. Amabilidade (Empatia, Respeito e Confiança); 4. Resiliência Emocional (Tolerância ao estresse, Autoconfiança, Tolerância à frustração); 5. Abertura ao novo (Curiosidade para aprender, Imaginação criativa, Interesse artístico). Com exceção dos dois últimos, todos os materiais já estão disponíveis na página do IAS, cujo entendimento é de que:

[...] para desenvolver esse conjunto de competências durante o processo de ensino e aprendizagem, é necessário influir tanto no âmbito de políticas públicas quanto no uso de práticas pedagógicas, o que envolve diversos atores do processo educacional. Para que isso seja possível, é essencial buscar um entendimento compartilhado sobre o que são essas competências e como podem ser desenvolvidas no contexto educacional, tanto para educadores quanto para estudantes (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2020c, n.p.).

De acordo com o IAS, a proposta da macrocompetência esta baseada na vida das pessoas, agrupando as evidências disponíveis segundo os cinco grandes domínios de personalidade, conhecidos como *Big Five*: Abertura a novas experiências; Conscienciosidade (ser organizado, esforçado e responsável); Extroversão (definida como a orientação de interesses e energia em direção ao mundo externo e pessoas e coisas); Amabilidade; Estabilidade Emocional ou Neuroticismo (definida como a previsibilidade e consistência de reações emocionais, sem mudanças bruscas de humor).

Para a avaliação das competências socioemocionais¹⁰, o IAS está desenvolvendo um sistema de avaliação de competências socioemocionais que integra a avaliação formativa e somativa dessas competências às avaliações cognitivas existentes. O sistema, batizado de SENNA (Social and Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment), será disponibilizado para gestores e

10 Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/radar/estante-educador/COMPET%C3%80NCIAS-SOCIOEMOCIONAIS_MATERIAL-DE-DISCUSS%C3%83O_IAS_v2.pdf. Acesso em: 01 jul. 2020.

educadores para, conforme narrativa do Instituto, formular, executar e reorientar políticas públicas e práticas pedagógicas destinadas a melhorar a qualidade da educação no Brasil.

Conforme referido anteriormente, o IAS faz o diagnóstico e encaminha “soluções” para a educação pública. Ou seja, parte da tese de que ele tem em suas mãos a fórmula para o sucesso, a receita para a educação de qualidade. Razão essa que utiliza material padronizado e replicável; assim como prescritivo, conforme já expomos em outros escritos (COMERLATTO, 2013), como é o caso do Manual: Gerenciando uma Escola Eficaz, grande referência ao programa Gestão Nota 10 do Instituto. Nele, é prescrito o que o diretor precisa fazer diariamente, semanalmente, mensalmente, semestralmente e anualmente.

Esse caráter prescritivo e salvacionista também pode ser identificado, entre outros exemplos, no manual de ideias para o desenvolvimento de competências socioemocionais: autogestão, através da técnica Pomodoro de autoria do Instituto:

A técnica Pomodoro pode contribuir para atividades da rotina do educador que demandam atenção e foco, como na elaboração de planejamentos, produção de materiais e realização de estudos e pesquisas. *Ela consiste em alternar momentos cronometrados de tarefas focadas com momentos de pausa, também cronometrados.* Veja o passo a passo: [...] 1 - Escolha e liste as tarefas que você necessita realizar. 2 - Ajuste o cronômetro para o tempo desejado (geralmente 25 minutos). 3 - Escolha uma tarefa inicial e trabalhe nela até que o alarme toque. Se alguma distração surgir nesse período, anote-a e retorne à tarefa com foco; 4 - Quando o alarme tocar, faça uma pausa de cinco minutos. 5 - Após o intervalo, inicie mais um ciclo de 25 minutos de atividade focada e cinco minutos de descanso. 6 - Ao completar quatro ciclos, faça uma pausa estendida de até 30 minutos. Repita os ciclos até finalizar todas as tarefas de sua lista (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2020d, p. 15. Grifos nossos).

A Técnica Pomodoro é mais um exemplo da prática de controle e de padronização do IAS. É um elemento importante para refletirmos sobre as questões iniciais apresentadas neste artigo. Com isso, questionamos: afinal, qual o conteúdo da proposta do IAS naquilo que ele intitula de “soluções educacionais” para a educação pública no contexto da crise estrutural do capitalismo? Qual o projeto societário existente por trás do Instituto e seus parceiros

ao ofertarem uma proposta de educação heterônoma, fortemente padronizada, replicável e prescritiva? Quais as decorrências dessa proposta no que diz respeito à autonomia e ao protagonismo dos sujeitos da aprendizagem no campo da educação?

Considerações Finais

O que problematizamos, até aqui, é que a estratégia capitalista no campo da educação interfere e esvazia a gestão democrática da educação. Conforme anunciamos, essa gestão é compreendida como um princípio constitucional, uma construção coletiva, envolvendo, no mínimo, a representação de todos os segmentos escolares em um projeto que surja por dentro e a partir das relações do coletivo da comunidade escolar, em que a referência fundante seja a realidade social, política, econômica e cultural dos sujeitos envolvidos. E a participação deles ocorra concretamente na elaboração e na tomada de decisão de todas as questões que envolvem e digam respeito à vida escolar e à comunidade educativa, na relação dialética da sociedade como um todo.

O conteúdo da proposta do IAS é padronizado, replicável e prescritivo. Ele se constitui a partir de projetos intitulados de soluções educacionais, pensados principalmente por sujeitos que não atuam no campo da educação, mas que afirmam ter a fórmula do sucesso escolar – já que, na concepção deles, os professores não sabem ensinar, assim como a Universidade não faz bem o seu trabalho de formação de docentes. Contudo, questionamos: é possível uma educação de qualidade social, alicerçada no desenvolvimento integral do sujeito e nas bases de uma sociedade democrática emancipatória, a partir de uma proposta heterônoma de educação?

Entendemos que a oferta do IAS esta descomprometida com os processos democráticos de construção do sujeito histórico-social, buscando no máximo adequar a educação às exigências do mercado, sem enfrentar os verdadeiros problemas sociais. Devido ao fato de a sua concepção de educação estar estruturada apenas a partir de referenciais estratégicos e operacionais, voltados a resultados e a alinhamentos para o sucesso, sua atuação se reduz ao adestramento e ao doutrinamento dos sujeitos, conforme podemos observar, por exemplo, no manual *Gerenciando uma Escola Eficaz e a técnica pomodoro*

– que esvaziam o protagonismo e a autonomia dos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem.

Com base nas reflexões presentes em nosso estudo, perguntamos: que sociedade iremos construir, ao reduzir os sujeitos a meros reprodutores do conhecimento a serviço do capital, e ao negar à escola o direito de pensar, de expressar e de produzir conhecimentos?

Referências

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

COMERLATTO, Luciani Paz Comerlatto. **A gestão da educação no contexto da sociedade capitalista: a parceria público privado**. Tese (Doutorado em Educação) – UFRGS, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Paz e Terra, 1997.

HARVEY, David. **O enigma do Capital** e as crises do capitalismo. São Paulo: Boitempo, 2011.

INSTITUTO AYRTON SENNA. Residência: um avanço na formação de professores. **Instituto Ayrton Senna**, 18 jan. 2018. Disponível em: <https://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/conteudos/residencia-um-avanco-na-formacao-de-professores.html>. Acesso em: 01 jul. 2020.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Relatório 2019**. Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/instituto/relatorio2019/instituto-ayrton-senna-relatorio-anual-2019.pdf?utm_source=site&utm_medium=carrossel-relatorio-anual-2019. Acesso em: 01 jul. 2020.

INSTITUTO AYRTON SENNA. Empresários e autoridades governamentais discutem gestão educacional em evento. **Instituto Ayrton Senna**, 07 nov. 2019b. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/conteudos/empresarios-e-autoridades-governamentais-discutem-gestao-educacional-em-evento.html>. Acesso em: 01 jul. 2020.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Nossa missão**. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/quem-somos.html>. Acesso em: 01 jul. 2020a.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Guias Temáticos**. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/conteudos/guias-tematicos.html>. Acesso em: 01 jul. 2020b.

INSTITUTO AYRTON SENNA. Competências socioemocionais para contextos de crise. Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/socioemocionais-para-criSES.html?utm_source=site&utm_medium=hub-botao-2206#o-que-sao-competencias-socioemocionais. Acesso em: 01 jul. 2020c.

INSTITUTO AYRTON SENNA. Ideias para o desenvolvimento de competências socioemocionais Autogestão. Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/documentos/instituto-ayrton-senna-macrocompet%C3%A2ncia-autogestao.pdf?utm_source=site&utm_medium=hub-1308. Acesso em: 01 set. 2020d.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

LIMA, Licínio C.; AFONSO, Almerindo Janela. **Aprender para ganhar, conhecer para competir**: sobre a subordinação da educação na sociedade da aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2012.

MARX, Karl. **Contribuição para a crítica da economia política**. São Paulo: Edições Mandacaru, 1989.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1993.

MONTAÑO, Carlos. **“Terceiro Setor” e questão social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2003.

OLIVEIRA, João Ferreira de; FONSECA, Marília. A educação em tempos de mudança: reforma do Estado e educação gerenciada. **Impulso**, Piracicaba, v. 16, p. 55-68, 2005.

SENNÁ, Viviane. Viviane Senna: Brasil ainda não fez lição de casa do século XIX na educação. [Entrevista concedida a] Paula Adamo Idoeta. BBC, 24 jun. 2019a. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-48631414>. Acesso em: 01 jul. 2020.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

WOOD, Ellen M. **Democracia contra capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.

O PROGRAMA FORMAR E SUA INFLUÊNCIA NO DESLOCAMENTO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA PARA A GERENCIAL NO SISTEMA EDUCACIONAL DE ALAGOAS

Cristina Maria Bezerra de Oliveira

Introdução

Neste texto, nosso objetivo é o de analisar o deslocamento da gestão democrática para um modelo de gestão gerencialista, na educação básica estadual de Alagoas, como consequência da parceria público-privada entre a Secretaria de Estado da Educação (Seduc) e a Fundação Lemann (FL), por meio do Curso Gestão Para Aprendizagem (GPA). Esse curso é voltado para a formação continuada de gestores das escolas da rede.

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

A perspectiva teórico-metodológica que fundamenta nossa pesquisa é de cunho materialista-dialético. Buscamos compreender a reforma do aparelho de Estado que afeta sobremaneira as mudanças de paradigmas na educação, como parte das mudanças sociais e econômicas, bem como a materialização da relação público-privada no sistema educacional brasileiro e, bem especificamente, em Alagoas. Nesse caso particular, teremos como foco as implicações estabelecidas entre as redefinições do papel do Estado e a correlação de forças

que perpassam pela educação básica pública, junto às parcerias com o setor privado – aqui, com a Fundação Lemann –, organização familiar que se apresenta como instituição sem fins lucrativos e atua desde 2016 nos sistemas públicos de educação brasileira, inclusive em Alagoas, com o Programa Formar.

Para a coleta de dados, exploramos a pesquisa documental para desvelar o percurso em que ocorrem as mudanças de paradigmas da gestão educacional, a partir do curso GPA, desde a sua oferta (quando uma instituição privada assume a execução da política pública), por meio de sua direção (quando a instituição permanece pública, mas uma organização social assume o conteúdo definindo processos de gestão, de currículo e a formação de gestores), e como está ocorrendo no Sistema Educacional de Alagoas. Nele, até os conteúdos desenvolvidos por meio de módulos de estudo, durante os dois anos de sua duração, são milimetricamente controlados por protocolos previamente entregues aos gestores. Também buscamos informações disponibilizadas no sítio da Fundação Lemann e da Elo Educacional, parceira (co)responsável pela organização didática do curso.

Nossa pesquisa está dividida em três partes, iniciando com uma apresentação das consequências da Reforma de Estado, a partir de 1995, com a expansão do neoliberalismo e a formalização de parcerias público-privadas, que possibilitaram a abertura da educação para o mercado. Na segunda, mostramos a materialização do Programa Formar com foco no Curso Gestão Para Aprendizagem no Sistema Estadual de Educação de Alagoas, seu conteúdo e direção que focam diretamente na gestão da escola. A seguir, desenvolvemos algumas discussões sobre o impacto que as ações determinadas a partir do curso GPA têm provocado nos docentes e na gestão das escolas estaduais de Alagoas, finalizando com as conclusões, que traz a parceria público-privada e a mudança de paradigma que esta tem provocado na gestão escolar, deslocando o modelo vinculado a pressupostos democráticos para um modelo gerencial, em que se apresentam grandes retrocessos para a gestão das escolas estaduais.

As parcerias público-privadas na Educação

Trazemos algumas reflexões teóricas acerca do Estado, a fim de que possamos entender seu papel na sociedade capitalista e o lugar que as políticas sociais encontram nesse contexto, em que não é o Estado que determina

as relações econômicas, mas é determinado por elas. Dito isso, é importante entender o conceito de classe a partir de Thompson (2004, p. 12), em que “a classe é definida pelos homens enquanto vivem sua própria história e, ao final, esta é a única definição”, e a afirmação de Peroni (2015, p. 15), de que “Processo não é uma abstração, é realizado por sujeitos (individuais e coletivos) em relação com um projeto de classe”. Afinal, “Classe e consciência de classe são sempre o último e não o primeiro degrau de um processo histórico real” (THOMPSON, 2012, p. 274).

As transformações ocorridas nas últimas décadas mostram a atuação interessada do Estado capitalista para legitimar a reprodução do capital e a dominação de classe, no atual estágio de mundialização. Ratificamos, pois, o olhar para a atual conjuntura que vem mostrando que a relação do político com o econômico tem permitido ainda maior hegemonia (organização do consenso) das forças do capital, uma vez que o Estado tem sido útil para legitimar esse poder para além das fronteiras do “Estado-nação”.

A partir do momento em que consegue obter, tanto por parte das classes aliadas quanto por parte das classes subalternas, uma identificação destas com o seu projeto ideológico de dominação; quando sua visão de mundo particular se universaliza, sendo compartilhada como própria pelas demais classes (GRAMSCI, 1995, p. 185).

Entendemos que a legitimidade dos direitos sociais, seja de uma classe ou de grupo social, só é possível perante o Estado, quando ele garante a materialização desses direitos em políticas sociais, que, na maioria das vezes, só é possível por meio da pressão popular, o que Evaldo Vieira (2007) chamou de reclames populares.

Diferentemente dessa concepção, as políticas sociais, no Plano Diretor da Reforma de Estado (BRASIL, 1995), são “atividades competitivas e podem ser controladas não apenas através da administração gerencial, mas também e, principalmente, através do controle social e da constituição de quase-mercados”¹ (BRESSER PEREIRA, 1996, p. 8). Com essa reforma, as políticas sociais passaram a ser de responsabilidade de toda a sociedade, e não exclusivamente do Estado. Assim, de propriedade pública não estatal ou privada, conforme

1 O termo quase-mercado é utilizado pela *Public Choice*, corrente da teoria neoliberal.

cita o então ministro da Administração Federal e Reforma do Estado, Antonio Carlos Bresser Pereira:

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (BRASIL, 1995, p. 12).

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

Ball e Olmedo (2013, p. 34) afirmam:

No contexto forjado a partir da aparência de filantropia, as empresas aparecem comprometidas com as questões sociais com ênfase na educação, lançando mão de estratégias como o Terceiro Setor para explorar a mercantilização, ou seja, suas ações são pensadas de modo que tenham o retorno através da direção e execução das políticas públicas. ‘[...] esses novos filantropos não renunciam totalmente à possibilidade de lucro’.

Os autores destacam, ainda, sobre “[...] a relação direta entre caridade e política, o envolvimento mais aparente dos doadores com comunidades políticas e uma abordagem mais ‘prática’ ao uso das doações” (BALL; OLMEDO, 2013, p. 39).

Compreendemos que o Estado faz a opção de contratar o privado para trazer a lógica deste para dentro da escola. Ou seja, o privado determina a

política educacional pavimentada em valores do mercado, estabelecendo a direção das políticas públicas. Ao mesmo tempo em que as parcerias aumentam, são reduzidas as políticas sociais, principalmente aquelas reconhecidas como direito universal, como é o caso da educação. Wood (2013, p. 193) destaca que:

O conceito de democracia em uma sociedade sob a hegemonia do capitalismo não pode ser visto em abstrato, pois afinal é o capitalismo que torna possível uma forma de democracia em que a igualdade formal de direitos políticos tem efeito mínimo sobre as desigualdades ou sobre as relações de dominação e de exploração em outras esferas.

Posto isso, remetemo-nos à nossa realidade, em que a alienação provocada pelo capitalismo, muitas vezes, impede as correlações de forças sociais. Isso favorece um grau de determinismo da força do capitalismo sobre a sociedade, sem resistência e sem oposição suficiente para fazer frente ao que a hegemonia do capital impõe. Por isso corroboramos com Bernardi (2016), ao explicitar que “A cidadania democrática muitas vezes se apresenta abstrata e passiva” quando permite intervenções arbitrárias em um dado processo democrático. No nosso caso, mudanças de paradigma na gestão das escolas estaduais, de Alagoas por meio do Programa Formar da FL, cuja correlação de forças se dá pela forma arbitrária ao se definir formas de controle da atuação docente em sua prática pedagógica.

As instituições públicas, se democráticas, são permeáveis à correlação de forças, com processos decisórios em que não se tem previamente o controle do produto. São instituições de propriedade pública, mas se o processo decisório está ausente, já que tudo é previamente definido e monitorado por uma instituição privada e os professores apenas executam tarefas, entendemos que este também é um processo de privatização da educação (PERONI; OLIVEIRA, 2019, p. 40).

Concordamos com o explicitado, uma vez que vivenciamos *in loco* essa realidade em que a instituição escolar pública vem perdendo gradativamente sua autonomia, uma vez que as suas ações pedagógicas estão sendo determinadas pela Seduc/AL, sem nenhum processo de escuta aos que estão na ponta – os professores. Ouvi-los era comum acontecer sempre que se pensava em

alterações conceituais e metodológicas, necessárias para a alteração do Projeto Político Pedagógico da escola. Tais medidas têm acontecido desde a entrada do Programa Formar na rede estadual de educação básica de Alagoas, em 2016, conforme explicitamos abaixo.

A materialização do Programa Formar em Alagoas

Nesta etapa, destacamos a influência do setor privado em todas as instâncias do Sistema Educacional de Alagoas, seja na estrutura organizacional da Seduc/AL, seja no planejamento estratégico da rede, ou até mesmo nas práticas que envolvem o processo de ensino-aprendizagem. Também questionamos a concepção pela qual a educação está sendo globalizada e gerida. Longe de serem mecanismos para diminuir o liberalismo econômico, as parcerias público-privadas da educação estão sendo incentivadas e amplamente enraizadas nos serviços públicos educacionais, em todos os níveis, desde a política, conteúdo e direção das propostas, até o que deve ser ensinado nas salas de aula – uma vez que, “sob o ponto de vista capitalista, a educação pública precisa ser gerida como empresa, pois é na lógica empresarial que se encontram os critérios, processos e indicadores de gestão eficiente e de sucesso” (COMERLATTO; CAETANO, 2013, p. 248).

Fundada em 2001, com início de suas atividades em 2002, pelo empresário Jorge Paulo Lemann, a Fundação Lemann é uma organização familiar que se apresenta como sem fins lucrativos. Para o alcance de seus objetivos nas redes, o Programa Formar, que entrou no Sistema Educacional de Alagoas em 2016, visa fortalecer e aprimorar as práticas dos educadores, a fim de garantir melhores resultados nos **indicadores** educacionais, apesar de se propalar sobre a “qualidade” da aprendizagem. O conteúdo, a forma e o método como são elaboradas e executadas essas ações se inscrevem em uma perspectiva gerencialista e meritocrática da educação por eles pretendidas, o que vem a ser ratificado no termo de parceria entre Seduc/AL e FL.

Sabendo que o foco da parceria é a busca de resultados, a equipe da secretaria é treinada para se apropriar de todas as etapas e materiais de acompanhamento do curso GPA, relatórios, observação de aula, enfim, todas as diretrizes de funcionamento, para que eles sejam multiplicadores junto aos técnicos das Geres, chamados Técnicos de Acompanhamento Pedagógico (TAPs). Estes,

por sua vez, planejam o acompanhamento que deve ser feito periodicamente às escolas, com o intuito de monitorar o plano de ação elaborado pela equipe gestora. Paralelo a isso, os professores recebem formação em didática, nas áreas específicas, ou seja, língua portuguesa e matemática, mais precisamente.

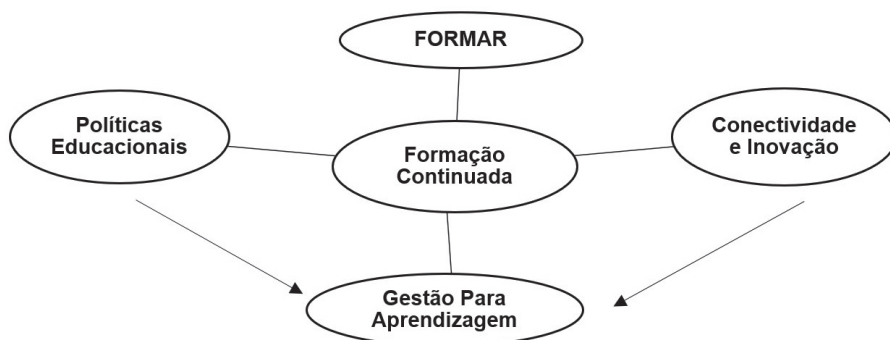
Dessa feita, pensando na política que se constitui como elemento chave para a manutenção do poder econômico, trazemos Freitas (2012) para nos ajudar a compreender a lógica de transferência da produção mercantil para o campo da educação.

Alinhada a um tecnicismo atual, apresentado sob a forma de uma ‘teoria da responsabilização’, meritocrática e gerencialista, onde se põe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de ‘standers’, ou expectativas de aprendizagens medidas em testes padronizados, em ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus, punições) (FREITAS, 2012, p.383).

Corroborando com as palavras do autor, a lógica gerencialista, que tem sido aprofundada desde a reforma do Estado, tem provocado tentativas de inserção da gestão privada na educação básica pública de Alagoas, sempre com o discurso de melhorar a “qualidade” (OLIVEIRA, 2010). A Fundação Lemann, portanto, tem provocado controvérsias nas escolas, visto que o nível de exigências burocráticas tem se sobreposto ao acompanhamento pedagógico inerente ao processo de ensino e de aprendizagem, e a mudança de comportamento da gestão escolar tem deslocado o foco do processo, para resultado de indicadores convenientes para atender aos objetivos da política educacional de Alagoas, ancorada na parceria público-privada com a FL, e com isso, distanciando-se da democratização da educação.

O Programa Formar atua em três frentes: Políticas Educacionais, instituídas a partir de um diagnóstico da rede; Conectividade e Inovação, em que, por meio de uma rede conectada, se mantém o controle das ações, além de facilitar a comunicação e a interação entre professores e gestores; e, ainda, a formação continuada em serviço, cujo foco é formar gestores por meio do curso Gestão Para Aprendizagem (GPA). Esse curso tem duração de dois a três anos e se constitui no nosso principal objeto de pesquisa, como podemos visualizar no diagrama abaixo.

Diagrama 1 – Frentes de Ações do Programa Formar



Fonte: Elaborado pela autora.

Alguns pontos do termo de parceria nos chamam a atenção. Um deles revela a **ênfase gerencialista** por meio do **caráter fiscalizador** sobre as ações dos gestores, nas escolas, para garantir o **cumprimento dos conteúdos/atividades**. **Essas ações são padronizadas** como condição para a certificação do curso. Reafirmando o modelo gerencial, outra cláusula visa garantir autorização para que os gestores possam, livremente, **filmar a sala de aula**, a fim de intervir por meio do *feedback*, na metodologia do professor, pressupondo seu aperfeiçoamento.

Não é sem razão que esse modelo de gestão entra na educação. Na verdade, o que se quer é uma forma de controlar as ações da escola, haja vista que essas também estão sendo concebidas, externamente, como aponta Puello-Socorrás (2008):

La mercantilización de los asuntos públicos trae, por una parte, el ‘adelgazamiento’ y la reducción sistemática del aparato estatal (en su carácter empírico y cuantitativo) y, por otra, el aumento de la contratación externa o ‘por fuera del Estado’ (contracting-out) mediante la reiteración de mecanismos como dijimos, del tipo outsourcing y complementarios (PUELLO-SOCARRÁS, 2008, p. 114–115)

Não obstante, o modelo adotado pelo Programa Formar inicia com um trabalho dentro da Secretaria de Estado da Educação (Seduc), para apoiar estratégias por meio de consultoria com foco em resultados (políticos). Em

seguida, busca-se preparar técnicos, por eles batizados de Técnico de Apoio Pedagógico (TAPs), tanto da Seduc quanto das Gerências Regionais de Educação (GERES), para o acompanhamento do trabalho nas escolas. Com isso, visa preparar técnicos em didáticas específicas para matemática e para língua portuguesa. Assim, a partir daí, com o curso iniciado, todas as atividades práticas do curso passam a ser monitoradas pelas Geres, seguindo orientações advindas da Seduc/AL, como forma de monitorar/controlar os resultados.

O conteúdo da proposta do curso Gestão Para Aprendizagem

A FL e a Elos Educacional anunciaram em 2016 dois programas de formação: gestão da sala de aula, voltado para os professores; e gestão para aprendizagem, voltado para gestores escolares. No Gestão para Aprendizagem (GPA), é incentivada a cultura escolar de planejamento e de observação das classes, com altas expectativas de aprendizagem e um melhor uso do tempo. Ela se apoia na gestão de sala de aula e no importante papel multiplicador dos gestores escolares na atuação direta com os professores².

O curso GPA é composto por módulos à distância e alguns poucos encontros presenciais. Os principais eixos de trabalho, segundo o edital, são: Planejamento estratégico e melhoria da estrutura organizacional; Currículo; Avaliação da aprendizagem em nível de rede; Acompanhamento Pedagógico; Formação continuada de professores, gestores e técnicos; Tempo de planejamento coletivo nas escolas; Observação de aula com devolutiva formativa; Fortalecimento da Liderança Escolar; Comunicação e engajamento na Secretaria e com as escolas; Otimização de Processos Internos; Diagnóstico da gestão financeira e recomendações de melhoria (FUNDAÇÃO LEMANN, 2020, p. 6-7).

Esse formato de conteúdo de curso nos remete ao que aponta Peroni (2018, p. 223):

[...] 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

2 Excertos disponíveis em: www.fundacaolemann.gov.br Acesso em: 18 ago. 2018.

setor privado a direção e execução das políticas educacionais, que seria sua incumbência.

Confirmado a fala da autora, no primeiro momento do curso, em 2017, foi distribuído aos cursistas o livro “Planejamento Estratégico: um instrumento para o setor de escola pública”, de Caudia Zappini Dalcorso (2017), Diretora da Elo Educacional, parceira da FL e responsável pela parte didática do GPA. O livro traz os conteúdos que são estudados nas aulas *on-line* do curso, proporcionando aos participantes a comodidade de encontrar todos os exemplos (resultados de pesquisa) de planilhas e de formulários que contemplam suas necessidades para o desempenho das ações exigidas aos participantes. Inicia com uma visão dos resultados das avaliações externas, no Brasil e na América Latina, e alega que tais referências, acrescidas da Prova Brasil e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), convergem para a promoção de políticas públicas de educação, enfatizando a valorização aos indicadores educacionais.

Outro livro rigorosamente seguido e, sim, literalmente um manual para ser implementado nas escolas, é o “Aula Nota 10: 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência”, de Doug Lemov (2011). Seu conteúdo já evidencia uma mudança na prática e nas atividades a serem desenvolvidas nas escolas, reforçando o modelo gerencial e mecânico que ora vivenciamos com o excesso de burocracia e de competitividade dentro e fora da escola. Os conteúdos abordam uma concepção de gestão escolar focada na aprendizagem dos alunos e nas dimensões do trabalho do gestor – visando o sucesso escolar com foco no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da rede pública de ensino.

Assim, o curso tem influenciado nas ações desenvolvidas nas escolas, visto que a atuação da gestão escolar passa a ser burocratizada e técnica, tendo que reproduzir determinações oriundas da Seduc/AL por meio de “Portarias” que indicam todas as ações pedagógicas, inclusive a forma de conduzir uma simples reunião de professores ou como desenvolver horários de Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) – momento em que os professores realizam atividades de planejamento junto à coordenação pedagógica, além dos projetos a ser desenvolvidos, cuja indicação também vem no pacote da secretaria.

Essa forma de padronização no fazer pedagógico tem retirado da escola sua autonomia, apesar dos discursos, tão difundidos no curso, sobre gestão

democrática, com isso, distanciando-se da democratização da educação – o que consideramos um retrocesso, tendo em vista que, em Alagoas, a gestão democrática já era uma realidade desde o final dos anos de 1990. Foi nessa época que fora aprovada a lei da gestão democrática pelo então governador Ronaldo Lessa, o que nos possibilitava discutir para tomar decisões de interesse coletivo.

Vale ressaltar que tal modelo tem causado controvérsias nas escolas, visto que o nível de exigências burocráticas tem se sobreposto ao acompanhamento pedagógico inerente ao processo de ensino e de aprendizagem, bem como, à mudança de comportamento da gestão escolar, que tem colocado o foco do processo apenas no resultado de indicadores convenientes para atender aos objetivos da política educacional de Alagoas. Essas exigências são ancoradas na parceria público-privada com a FL.

Isso nada mais é que uma forma de racionalizar o trabalho que possui o “propósito de formar professores pautados na teoria do capital humano de forma que, os futuros trabalhadores devem ser formados para garantir o processo de mundialização e acumulação de capital” (D’ÁVILA, 2013, p. 11566). Dessa forma, os estudantes são responsabilizados pelo seu sucesso ou fracasso escolar e, conseqüentemente, econômico. Como diz a autora, a “meritocracia e a teoria do capital humano” servem como manobra para esconder a realidade determinada pelas “elações econômicas capitalistas” (SANDRI, 2016, p. 216-217).

Outro aspecto importante que tem sido implementado nas escolas, a partir da entrada da FL, é o monitoramento do tempo/atividade no horário letivo. Ele identifica se o professor prioriza o trabalho com conteúdos ou se outras atividades ocorrem, simultaneamente. A ideia é observar o cumprimento de rotina, que deve ser previamente estabelecida para que o professor não “desperdice tempo” em sala de aula.

Garantindo o alinhamento do projeto que se quer formar nos sistemas educacionais, o roteiro/protocolo de observação de aula providencia que o professor seja monitorado em suas aulas. Isso ocorre nos pormenores, que vai desde a divulgação do objetivo aos alunos até a determinação do tempo para cada atividade. Ou seja, na observação não são consideradas as diferenças existentes em uma sala heterogênea, mas, sim, o rigor com que o tempo previsto para cada atividade é cumprido.

Logo, esse modelo de material replicável, introduzido no curso GPA por meio de vídeos que o professor deve assistir para “aprender como ensinar”, nos leva a concordar com D’ávila, (2013, p. 11564), quando ele aponta que “esse material é mais um manual didático que expressa um receituário ao docente”. Ou seja, serve para que o professor faça consultas sempre que for trabalhar seus conteúdos de aulas, como se as turmas fossem homogêneas e todos os alunos estivessem no mesmo nível de aprendizagem, retirando-lhe a autonomia de decidir, a partir do seu diagnóstico, o que precisa ser trabalhado com o aluno.

Essa forma de organizar o trabalho do professor limita o trabalho pedagógico, visando apenas garantir o alinhamento de conteúdos expressos na BNCC, como coloca Freitas (2012, p. 383):

[...] sob a forma de uma ‘teoria da responsabilização’, meritocrática e gerencialista, onde se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de ‘*standards*’, ou expectativas de aprendizagens medidas em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições), ancorada nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, fortalecida pela econometria contemporânea.

Nos pressupostos do gerencialismo, a atenção é focada para os resultados, verificação da eficiência e eficácia dos serviços. Assim, é preciso a avaliação de quem recebe os serviços, “os clientes”, ao tempo que se leva a um estado de competição dentro das instituições públicas e a objetivos direcionados à produtividade. Azevedo (2002, p. 60) nos adverte que “Uma das dimensões do estilo gerencial de gestão, tem tido, como contraponto o aumento dos controles centralizados”; o que, indiscutivelmente, estamos presenciando no programa do curso, e muito mais: na prática que ocorre na escola, em que temos a oportunidade de vivenciar.

É importante considerar que todo projeto/programa passa por um diagnóstico. No entanto, o que temos observado é um diagnóstico que leva em consideração, apenas, as avaliações em larga escala desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); além das avaliações locais, como no caso de Alagoas, que realiza a cada dois anos a “Prova Alagoas”. Para essa avaliação, o conceito de qualidade tem um viés

totalmente meritocrático, desconsiderando aspectos imprescindíveis, como o contexto socioeconômico, histórico e cultural daqueles que estão sendo avaliados pelos mesmos tipos de questões.

Para a “Prova Alagoas”, as escolas devem trabalhar no sentido de atingir a meta pactuada com a Seduc/AL, sendo ela maior que a meta prevista pelo IDEB. A partir daí todas as ações são pensadas para suprir carências e para resolver situações críticas em tempo recorde (já que essa preocupação tem sido pontual e não sistemática). Urge enfatizar que, no ritmo que se coloca e se cobra as ações, as escolas não conseguem administrar tantas demandas. Isso leva-nos à reflexão, mais uma vez, de que o Estado transfere todas as responsabilidades para a comunidade escolar, de modo que ela se sinta totalmente responsável por seus resultados – demonstrando mais uma característica de viés gerencial e meritocrático na administração das escolas.

Conclusões

Reiteramos que, no caso aqui discutido, as políticas permanecem como uma execução estatal. Porém, o privado interfere no conteúdo da educação, desde o currículo, pela via das suas próprias avaliações, até a gestão e a organização escolar. Entendemos que, dessas obrigações, a FL acaba ditando e monitorando o conteúdo da gestão escolar, imprimindo uma visão de retrocessos na gestão das escolas e no fortalecimento da perspectiva gerencial e da meritocracia que em nada contribui para democratizar o conhecimento/aprendizagem, mas que busca resultados por indicadores numéricos e gerenciais.

Giddens (2007, p. 19) explica que “a estrutura da política de terceira via também se caracteriza por reformas estruturais: a reforma do governo e do Estado” (o Estado regulando e intervindo no mercado e na sociedade civil), de modo que, na parceria que se estabelece entre o Estado de Alagoas e a Fundação Lemann, os docentes, os gestores e os técnicos das Geres, deixam de opinar quanto aos seus interesses em relação ao conteúdo dos cursos que são discretamente (ou não) “intimidados” a produzir. Para o autor, a transferência de responsabilidades, em que as fundações e os institutos assumem a direção e, às vezes, até a execução de políticas educacionais, configura para a sociedade que as empresas, através de suas fundações (terceiro setor), estão contribuindo

de forma “despretensiosa”, assumindo custos e compromissos com as políticas sociais – nesse caso, com a educação brasileira.

O conteúdo da proposta do curso Gestão para Aprendizagem nos remete também a um novo modelo de gestão e de fazer educação, que está alinhado à lógica mercantil representada pela atuação do setor privado na educação. É importante ter clareza que a equipe gestora, leia-se diretores e coordenadores, está participando de um curso interessante, que contém um material rico e com metodologia impecável. Porém, com bastante indicativos de uma formação gerencial, em que o burocrático, a padronização, a rotina e o controle superam as ações mais práticas do cotidiano escolar, que poderiam contribuir para a promoção da democratização da educação básica alagoana.

Entendemos que estamos vivendo grandes retrocessos na educação. Entre eles, a volta da tendência tecnicista de educação, em que os modelos são reproduzidos e os alunos só precisam garantir boas notas – apesar de todo o apelo que as fundações e institutos vêm fazendo para convencer a sociedade de que eles são a “salvação” para a educação brasileira. Inclusive, em seus relatórios, eles mostram a evidência de suas parcerias com foco em resultados, com apelo neoliberal de reciprocidade, com uma ideologia burguesa a serviço do capital, cuja direção política de determinada classe social pode ocorrer fora do âmbito do aparelho de Estado, levando a sociedade a uma correlação de forças por projetos societários diversos.

Assim, da forma como está sendo conduzido o curso GPA, podemos considerar que os encaminhamentos estão levando a escola à perda da autonomia em conduzir todo o processo pedagógico. Isso posto, ressaltamos que é o professor quem tem o conhecimento dos seus alunos e, portanto, só ele, juntamente com a equipe pedagógica e, ouvido os conselhos, pode definir estratégias para o processo de ensino e aprendizagem,

É possível concluir, portanto, que as parcerias público-privadas, que emergem em meio à crise política que se abate sob o país, nos dão a certeza da necessidade de se ampliar análises de políticas públicas como campo investigativo em diferentes espaços de formação, possibilitando àqueles que estão no “chão da escola” acompanhar e compreender os movimentos e os projetos que potencialmente tendem a diminuir o grau de autonomia da escola e dos docentes por meio de práticas centralizadoras e gerenciais, iguais às que estão sendo implantadas no deslocamento da gestão democrática condizente com

a Constituição Federal de 1988, para o modelo contrário à possibilidade de democratização do Sistema Público de Educação de Alagoas.

Referências

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação Municipal. **Educação & Sociedade** v.23, n. 80. São Paulo: Cortez; Campinas, CEDES, 2002. (número especial de 2002).

BALL, Stephen; OLMEDO, Antônio. A nova filantropia, o capitalismo social e as redes globais em educação. In: PERONI, Vera Maria Vidal. **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado**: implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber Livro, 2013.

BERNARDI, Liane Maria. **Implicações do plano de ações articuladas na democratização da gestão da Educação**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

BRASIL. LEI Nº BRASIL. **Ministério da Administração e Reforma do Estado** (MARE). Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado. Brasília, 1995.

COMERLATTO, Luciani Paz. CAETANO, Maria Raquel. As parcerias público-privadas na educação brasileira e as decorrências na gestão da educação: o caso do Instituto Ayrton Senna (IAS). In: PERONI, Vera Maria Vidal. **Redefinições das Fronteiras entre o Público e o Privado**: implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber Livro, 2013.

D'ÁVILA, Jorge Luis. Política de formação docente executada pelo Terceiro Setor: considerações sobre a Fundação Lemann. Congresso Nacional de Educação, 6, 2013, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUC/PR. EDUCEREp. 11558–11569. (EDUCERE). Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/10301_5770.pdf. Acesso em: 10 jun. 2018.

FREITAS, Luis Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à distribuição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

FUNDAÇÃO LEMANN (Brasil). **Edital s/n 2020**. Projeto Formar. Seleção para Redes Municipais de Ensino. São Paulo: Fundação Lemann, 2020. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1atGkoso_obILxPz0rW0hx4NzR8_W_LFq/view. Acesso em: 10 out. 2020.

GIDDENS, Antony (Org.). **O debate global sobre a Terceira Via**. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção Dialética da História**. 10ª ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

LEMANN. **Fundação Lemann**. Disponível em: <www.fundacaolemann.org.br>. Acesso em: 04 de abr. 2019.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **Crise econômica e reforma do Estado no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1996.

PERONI, Vera Maria Vidal. As parcerias público/privadas na educação e as desigualdades sociais. **Revista Cadernos de Pesquisa Pensamento educacional Administração da educação e políticas educacionais: justiça e desigualdades**. Programa de Pós-Graduação da Universidade Tuiuti, Curitiba, 2009.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Conexões entre o público e o privado no financiamento e gestão da escola pública**. In *ECCOS: Revista Científica*. Vol. 8, p. 111-132, jan./jun., São Paulo, 2006.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Implicações das Relações Público-Privadas para Democratização da Gestão**. 2015. Tese (Professor Titular da Carreira de magistério Superior) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

PERONI, Vera Maria Vidal. CAETANO, Raquel. O público e o privado na educação: projetos em disputas? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 237-352, jul/dez. 2015. Disponível em: <http://www.esforce.org.br> . Acesso em: 11/09/2018.

PERONI, Vera Maria Vidal (Org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. Porto Alegre: Liber Livros, 2013

PERONI, Vera Maria Vidal. OLIVEIRA, Cristina Maria Bezerra de. O marco Regulatório e as Parcerias Público-Privadas no Contexto Educacional. In: Dossiê Temático – as parcerias entre o poder público e o terceiro setor: implicações para a democratização da educação. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, Bahia, Brasil, v. 15, n. 31, p. 38-57, jan./mar. 2019.

PUELLO SOCARRÁS, José Francisco. **Nueva gramática del neo-liberalismo: itinerarios teóricos, trayectorias intelectuales, claves ideológicas**. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales, 2008 166 p. - (Colección estudios políticos y sociales, 04).

SANFELICE, José Luís. Políticas sociais: excertos. In: DEITOS, Roberto Antonio; RODRIGUES, Rosa Maria (Orgs.). **Estado, desenvolvimento, democracia e políticas sociais**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2006, p. 53-65.

SANDRI, Simone. **A Relação público-privado no contexto do Ensino Médio Brasileiro**: em disputa a formação dos Jovens e a gestão da escola pública. Curitiba, 2016. 252 f. (Doutorado em Educação) Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba 2016.

THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária Inglesa**: a árvore da liberdade. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

THOMPSON, Edward Palmer. **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. Campinas: Editora Unicamp, 2012.

VIEIRA, Evaldo. **Os direitos e a política social**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

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

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

O DINHEIRO COMPRA QUASE TUDO: IMPLICAÇÕES PARA A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA A PARTIR DA INTERVENÇÃO DO INSTITUTO UNIBANCO

Scheiler Fagundes Carvalho

Introdução

Este artigo objetiva propor reflexões acerca das implicações para a gestão democrática da escola pública a partir da intervenção privada realizada pelo Instituto Unibanco. Mediante processo de materialização do Programa Jovem de Futuro na escola, apresentaremos dados e elementos que comporão nossas análises.

Inicialmente, este trabalho localiza o Instituto Unibanco como um sujeito coletivo em correlação de forças, que disputa o conteúdo da educação e que imprime em suas ações e atuações a defesa de seu projeto societário enquanto instituição financeira. Há vasto material que dá conta da sistematização e do histórico das ações do IU, mas coube ao nosso estudo extrair de suas ações o que pudesse implicar na gestão democrática da escola. O nosso referencial teórico dialoga com autores como Antonio Gramsci (1989), David Harvey (2005), Edward Thompson (2012), Vera Peroni (2013), Ellen Wood (2014), dentre outros.

No item seguinte, destacamos e analisamos as principais dimensões de atuação na escola, da principal tecnologia educacional do IU, o Programa Jovem de Futuro, enfocando suas formas de materialização, em especial, à centralidade do aporte financeiro que subjaz o PJJF.

A última parte do trabalho é voltada à análise sobre as implicações na gestão democrática da escola, a partir da intervenção do IU, que nos conduz às considerações finais. Essas questionam as muitas contradições da relação público privada na educação e os possíveis encaminhamentos.

Instituto Unibanco

O Itaú/Unibanco é um dos principais conglomerados financeiros do mundo, o maior do hemisfério sul que, através de uma das suas instituições privadas sem fins lucrativos, promove seus investimentos sociais. A saber, Itaú/Unibanco e Instituto Unibanco, respectivamente. Vale sublinhar que, em 2008, a fusão entre o banco Itaú e Unibanco colocou o conglomerado financeiro em 38º na lista global e em 1º no ranking de bancos com maior faturamento no Brasil, dados veiculados pela Lista Global 2000 – Forbes de 2017. Esses dados não são quaisquer dados, eles nos colocam diante de uma dimensão econômica que é capaz de produzir campos de influência de um gigantesco alcance, em especial, diante das ações do Instituto Unibanco no campo da educação pública brasileira, através de sua principal tecnologia educacional: o Programa Jovem de Futuro.

Para que os sujeitos¹ dos quais tratamos neste artigo não sejam entendidos como abstrações, buscamos o entendimento dos mesmos através de suas correlações de forças². Dessa forma, o Instituto Unibanco é entendido como um sujeito coletivo que opera suas redes em um determinado contexto geográfico e histórico (HARVEY, 2005), materializado em políticas públicas educacionais, através de sua influência e/ou protagonismo, definindo a lógica do mercado na educação pública.

Julgamos importante elucidar as bases de atuação desse sujeito, bem como suas redes e sua capacidade de adaptabilidade frente às novas demandas no campo educacional. Tal campo se coloca como portador legítimo das soluções cujo diagnóstico ele próprio faz, e elabora o receituário que somente ele mesmo pode fornecer, que são suas tecnologias educacionais. Dentre elas, o Programa Jovem de Futuro, que se caracteriza como:

O programa, implementado em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação, disponibiliza para as escolas e para as redes uma metodologia e instrumentos que dão suporte ao trabalho de gestão. As ações do Jovem de Futuro estão estruturadas em cinco eixos – governança, assessoria técnica, formação, mobilização e gestão do conhecimento – que se articulam por

1 Sujeitos individuais e coletivos, segundo Thompson (1981).

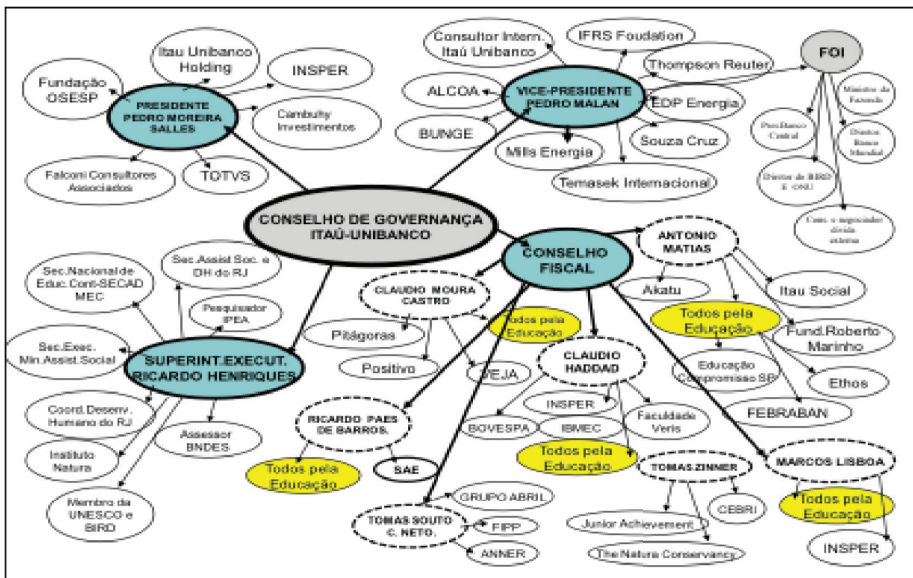
2 Correlação de forças, segundo Gramsci (1989).

meio do método Circuito de Gestão (INSTITUTO UNIBANCO, 2020a, n.p.).

Para além de uma abordagem de apresentação institucional do Instituto Unibanco, abordaremos o IU como sujeito em correlação de forças de classes sociais e de projetos societários distintos. Ou seja, o IU será abordado como sujeito em relação com objetivo de classe (PERONI, 2013). Esse horizonte teórico nos fornece as lentes necessárias para enxergar as contradições inerentes à relação público-privado na educação.

A naturalização da lógica privada transmigrada ao campo educativo permite o não constrangimento da atuação de entes representativos do setor privado no setor público, integrando posições estratégicas nos governos, definindo políticas públicas e atuando em redes. O Instituto Unibanco atua fortemente nesse sentido, como bem representando na Figura 1 abaixo:

Figura 1 – Conselho de Governança do Instituto Unibanco e suas relações



Fonte: CAETANO; PERONI, 2015, p. 100.

A figura nos dá a dimensão da influência dos sujeitos participantes do Conselho de Governança do IU. São sujeitos que operam tanto no âmbito privado como nos órgãos públicos em posições estratégicas. Para a análise,

pensamos essas redes como sujeitos em relação de classe. Sendo que tanto o Estado quanto a sociedade, em nossa concepção teórica, são perpassados pela correlação de forças de classes sociais com projetos societários distintos (PERONI, 2013).

Na etapa conclusiva deste artigo, retomaremos alguns aspectos dessas relações e como elas podem nos oferecer uma possibilidade de encaminhamento de como agir sobre os problemas apontados em nosso estudo.

A apresentação do IU e sua contextualização como sujeito coletivo em correlação de forças não se esgota nos limites desta pesquisa. Diante disso, trouxemos o que elegemos como fundamental para o entendimento do processo abordado: a implicação para a gestão democrática a partir da intervenção desse sujeito que tanto mobiliza fundos financeiros, quanto fomenta a própria ambiência para sua atuação.

Vejam no próximo item como é a materialização do Programa Jovem de Futuro na escola, a fim de entendermos esse processo e, a partir dele, extrairmos dados que são silenciados pela narrativa oficial do IU.

Materialização do Programa Jovem de Futuro na escola

A principal tecnologia educacional do Instituto Unibanco é o Programa Jovem de Futuro. É através dele que o IU alcançou a dimensão da escola pública, tornando-a instrumento dos interesses do setor privado. Sob pretexto de melhorar seus resultados em Língua portuguesa e em Matemática, e diminuir a evasão escolar, oferece para esse fim uma proposta de gestão pautada em resultados alcançados através de premiações, de meritocracia e de produtividade, o que fere os pilares da gestão democrática da escola.

Mas, afinal, como o PJF se materializa na escola? A partir de fonte documental inédita produzida na e para a escola, alcançamos outras dimensões de narrativas, que não a super valorada positivamente pelo IU em seus relatórios oficiais e que ganha publicidade e legitimação. A materialização do PJF na escola também pode ser percebida para além de seus manuais de execução, pois, se fizéssemos as análises apenas usando a documentação oficial produzida pelo IU, não teríamos acessado as contradições do processo de sua materialização, tampouco teríamos conhecimento acerca das resistências que foram silenciadas. Para tal feito, utilizamos entrevistas e documentos produzidos na

e para a escola, que compõem a pesquisa finalizada em março de 2020, intitulada: “A escola não cabe numa planilha: implicações do Programa Jovem de Futuro para a Gestão Democrática da Educação numa escola da rede estadual do Rio Grande do Sul” (CARVALHO, 2020).

A título de suporte para entendimento da estrutura oficial do PJJ, considerando os limites deste artigo, faremos uma descrição sucinta da mesma.

Há mais de uma década, o PJJ atua nas escolas públicas através de parcerias firmadas com entes públicos, como os governos estaduais e as secretarias de educação. Desde sua elaboração formal, em 2006, até os dias atuais, o Programa Jovem de Futuro teve ampliação de sua atuação na educação pública através das parcerias firmadas com entes públicos. É importante colocarmos em relevo a celeridade com que o PJJ alcançou sua validação pelo MEC, como tecnologia educacional em 2009, e a consolidação da parceria com o MEC, promovendo sua articulação com o ProEMI³ em 2011, como política pública educacional.

A intervenção do Programa Jovem de Futuro na escola está alicerçada em sua proposta de condução, o Gestão Escolar para Resultados (GEpR), que considera a gestão escolar ineficiente e ineficaz (PERONI, 2016). Partindo do diagnóstico feito sobre a administração ser o problema da escola, oferece seu modelo de gestão como solução, adotando sistemas que monitoram, controlam e avaliam inclusive a adesão da comunidade escolar ao PJJ. O Instituto Unibanco considera o GEpR o pilar orientador do processo formativo a partir da fase em que é oferecido como ProEMI/JF.

Ainda que os manuais disponibilizados no site do Instituto Unibanco acerca do que é a Gestão Escolar para Resultados ofereçam descrições conceituais sedutoras, ao analisarmos sua materialização na escola, entendemos o quanto esse modelo de gestão é parte de modelos que são antagônicos à gestão democrática da escola. A descrição da GEpR pelo IU toma como pauta algumas questões caras e históricas da luta pela educação pública de qualidade, ao

3 Instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007. Conforme a portaria, os projetos de reestruturação curricular devem possibilitar o desenvolvimento de atividades que integrem e articulem as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, o estudo da teoria aplicada à prática, o fomento das atividades culturais e professores com dedicação exclusiva.

mesmo tempo que condiciona seu alcance ao cumprimento de seu programa, deslocando e desqualificando a gestão democrática:

De acordo com esse conceito, todos os processos que compõem a gestão escolar nas escolas (gestão de pessoas, gestão físico-financeira e gestão relacional) devem estar a serviço da gestão pedagógica, ou seja, dos resultados de aprendizagem. Em uma escola que funciona bem, a aprendizagem é o foco e a prioridade de todos os integrantes da comunidade escolar. Dessa forma, a escola precisa ter professores bem preparados e comprometidos; um espaço saudável, seguro e acolhedor, que estimule e potencialize a aprendizagem; controle, eficácia e transparência no uso do dinheiro; e relações pautadas pelos princípios democráticos e inclusivos e pela ética. O GEpR é um modelo que visa contribuir para a melhoria das rotinas da gestão escolar, criando as condições que irão garantir a geração de resultados e o efetivo direito à aprendizagem de todos os estudantes. O objetivo é que a aprendizagem seja colocada como centro de todas as decisões da gestão (Instituto Unibanco, 2020b, n.p.)

A descrição do IU sobre GEpR não dá conta de suas limitações, de suas contradições e de como a entendemos: incompatível com os princípios da gestão democrática. Dessa forma, podemos destacar que é a partir da execução de seus métodos, de suas orientações e formações que encontramos elementos suficientes para questionar sua intervenção na escola e como implicou na experiência da gestão da mesma.

Todos os eixos da materialização do PJJ confluem para nosso questionamento acerca das implicações do mesmo para a gestão democrática da educação. Porém, pela necessidade de recorte neste artigo, priorizamos dois principais: a formação do Grupo Gestor e sua coexistência com o Conselho Escolar; e o aporte financeiro.

Sobre os grupos de sujeitos diretamente implicados no programa, podemos observar como estruturas e conformações já existentes na escola foram transmigradas para a estrutura dos grupos do projeto, como é o caso do Grupo Gestor. Para o IU, e no programa do PJJ, ele é de fundamental importância. Para tanto, deveria ser efetivo e atuante dentro da escola.

Entendemos que a coexistência estabelecida entre o Grupo Gestor e Conselho Escolar caracteriza uma dimensão da privatização da escola e de sua

gestão, pois a principal instância deliberativa que sustenta a gestão democrática da escola é suplantada pelo Grupo Gestor – não no sentido de o Conselho Escolar ter deixado de existir ou ter deixado de cumprir suas atribuições, mas no sentido de coexistir com uma instância que, grosso modo, seria o seu equivalente.

Porém, essa assimetria de poderes decisórios não é facilmente verificável caso não tenhamos como base para a análise o método de escolha dos membros. Enquanto os membros do Conselho Escolar são escolhidos através de eleições, em que toda a comunidade escolar participa e elege membros de cada segmento, o Grupo Gestor é formado por membros convidados pela direção da escola que está comprometida em executar o programa. O Grupo seria apenas um colaborador, não uma instância participativa, crítica e fiscalizadora como poderia acontecer caso seus membros fossem eleitos, pois isso dificultaria a execução do plano de ação.

O Grupo Gestor ocupou centralidade decisória, embora protocolar, nos aspectos mais presentes da materialização do PJJ, como a aplicação do aporte financeiro do IU e a distribuição de premiações, elaborando seus critérios. A lógica da explicação que a gestão de recursos externos seria feita também por outro colegiado, no caso o GG escolhido pela equipe diretiva, sustenta o alarmante fato da suspensão da condição pública e participativa da escola.

Ainda que os recursos financeiros aqui abordados sejam os oriundos do IU, as decisões sobre onde e como aplicá-los obedeciam às expectativas previstas no marco lógico PJJ. Valendo-nos da concepção do que é ser público no sentido para todos, essas decisões não condizem com o que entendemos serem valores da educação pública, pois a lógica individualista, de competição, de premiações e de meritocracia é excludente e não deveria pautar nenhuma ação na escola.

Vale ressaltar e relativizar a centralidade efetiva do GG, pois sua atuação era protocolar e menos propositiva. Obedecia às expectativas de que o mesmo não fosse um empecilho às demandas da equipe executora do PJJ na escola, o que é amparado pela forma de escolha de seus membros. Ou seja, escolhidos e indicados pela equipe diretiva. Porém, se analisarmos apenas por esse aspecto, o da escolha dos membros, teríamos uma conclusão apressada sobre a atuação do Conselho Escolar, que tem seus membros eleitos pela comunidade escolar.

Dessa forma, podemos considerar que apenas a forma de condução ao cargo não determina o caráter propositivo, crítico, fiscalizador e deliberativo de um conselho, pois a participação democrática é um processo e a escola o experienciamos com diferentes gradações de participação. Caso consideremos que o nível de participação da comunidade escolar, por meio do conselho, é atravessado por muitos fatores inerentes ao processo, a coexistência de outro órgão, como o Grupo Gestor, é um fator que não potencializa as atribuições do Conselho escolar, pelo contrário.

Como já vimos, o Grupo Gestor perpassava todas as ações do PJJ na escola, ainda que muitas vezes apenas de forma protocolar, a fim de legitimar as decisões tomadas pela equipe executora do programa. Dessa forma, podemos afirmar que o GG também referendava um dos aspectos mais presentes do PJJ: o seu aporte financeiro.

Se observarmos a suspensão da condição pública e participativa da escola no que se referiu à sua gestão democrática quando da coexistência do Grupo Gestor, quando considerarmos o aporte financeiro do PJJ, verificaremos mais uma vez o quanto a escola deixa sua condição pública, de autonomia financeira, ser suplantada por uma realidade paralela de profusão de recursos financeiros. Cabe dizer que não estamos condicionando que, para a escola ser pública, ela deva ter falta de recursos. Pelo contrário, defendemos o financiamento da escola pública enquanto a materialização de direitos em políticas (PERONI, 2013), o que é diferente de uma experiência de caráter compensatório, provisório, e alheia aos valores de uma escola que educa para cidadania e não para a competição.

Entendemos que a representatividade do aporte financeiro capitaneou a forma de materialização do programa na escola, seja de ordem pedagógica ou administrativa, definindo o conteúdo da educação e sua gestão. Ainda que o PJJ não fosse acompanhado de aporte financeiro, o conteúdo de sua proposta para a educação também estaria aqui sendo discutido, pois acreditamos que a escola, como espaço privilegiado para a formação cidadã, não pode ser instrumento de interesses do capital e de sua lógica individualista e excludente.

O valor do contrato celebrado entre a escola e o IU foi de R\$ 192.880,00, e foi depositado em três parcelas. Diante desse dado, temos uma ideia quantitativa do volume de dinheiro e da centralidade do mesmo em todas as ações do PJJ na escola.

Tendo como base o Plano de Ação que distribuiu os recursos conforme proporcionalidade estipulada pelo IU, debruçamo-nos sobre quais tipos de ações foram mais contempladas e qual forma assumiram na escola para a materialização do uso do recurso e quais suas implicações. Para tanto, o detalhamento financeiro deveria constar no Plano de Ação que era realizado anualmente pela equipe executora do PJJF e, em maior ou menor medida, conforme a adesão, pelos professores. Sobre a proporcionalidade de aplicação dos recursos, o Plano de Ação deveria conformar a distribuição dos recursos destinados ao programa, obedecendo à proporcionalidade exigida de até 40:30:30% para infraestrutura e equipamentos (gestão), incentivos aos professores e aos alunos, respectivamente.

Dentro de cada um dos três segmentos previstos para a aplicação do aporte financeiro, verificamos, por meio do detalhamento financeiro, que as maiores mobilizações dos aportes financeiros se destinaram às premiações e à compra de itens denominados pelos IU como “infraestruturais”, os quais chamamos de “herança material”. As premiações, por exemplo, mobilizaram a maior parte dos recursos do contrato. Apenas o segmento “Infraestrutura – Gestão” direcionou a maior parte do seu aporte financeiro para a compra de equipamentos, de mobiliário, de material didático etc.

Não por acaso, esses dois aspectos são os mais lembrados e evocados na memória escolar acerca da intervenção do IU na escola: premiações e herança material.

Um dado importante é que a mobilização de verbas destinadas às contratações de professores externos, nesses casos, é tipificada como despesas “Capacitação de alunos” e “Monitoria”. Sendo assim, a “Capacitação de alunos”, que é o item de maior expressividade numérica no eixo “Alunos”, se traduz em contratações de professores que são externos à escola, reforçando a ideia de que a solução dos problemas está sempre fora dos muros da mesma, e, dessa forma, sequestrando a oportunidade de a comunidade escolar fazer a reflexão sobre sua realidade e propor, a partir dela, a transformação de sua realidade.

Para elucidar melhor os dados citados, o quadro abaixo resume toda a mobilização financeira realizada nos três anos de duração do programa na escola.

Quadro 1: Aplicação Financeira Final

Rubrica	Classificação da Despesa	% sobre Valor do Planejado	Valor (R\$)	% sobre Valor do Aporte
GESTAO ESCOLAR	Pequenas reformas em áreas para atividade fim	0,5%	1.000,00	
	Pequenas reformas em sala dos professores	0,0%		
	Pequenas reformas em infra-estrutura, administração e áreas de circulação	8,3%	16.000,00	
	livros, periódicos, vídeos, softwares e jogos educativos, material para laboratórios, mapas, maquetes e modelos/material Ed. Artística	8,2%	15.718,00	
	Material de papelaria, kit aluno, material para produção de apostilas, textos, simulados, exercícios	1,3%	2.532,00	
	Material esportivo, uniformes	0,0%		
	Equipamento e mobiliário para atividade fim	10,6%	20.350,00	
	Sala dos professores	0,0%		
	Infraestrutura, administração e áreas de circulação	0,0%		
	Segurança e comunicação	0,0%		
	Higienização e manutenção predial	0,0%		
	Manutenção e assistência técnica de equipamentos e redes	0,4%	800,00	
	Seguro de equipamentos	0,0%		
	Capacitação de pessoal	1,6%	3.060,00	
	Suporte às atividades do GG	0,0%	40,00	
	Comunicação	0,5%	970,00	
	Ferramentas de gestão	1,6%	3.100,00	
Integração comunitária	1,4%	2.666,20		
Outros itens de apoio à gestão	0,7%	1.300,00		
GESTAO ESCOLAR Total		35,0%	67.536,20	34,7%
INCENTIVO A PROFESSORES	Capacitação de professores	10,9%	20.960,00	
	Premiação de professores	8,6%	16.500,00	
	Apoio a projetos pedagógicos	5,1%	9.800,00	
	Acesso a atividades culturais (professores)	3,1%	6.000,00	
	Outros itens de incentivo a professores	2,7%	5.180,00	
INCENTIVO A PROFESSORES Total		30,3%	58.440,00	30,0%
INCENTIVO A ALUNOS	Capacitação de alunos	15,9%	30.576,00	
	Premiação de alunos	5,8%	11.200,00	
	Apoio a projetos e atividades de alunos	2,5%	4.750,00	
	Acesso a atividades culturais (alunos)	1,2%	2.400,00	
	Monitoria	1,0%	2.000,00	
	Agente Jovem	1,9%	3.750,00	
	Apoio à frequência / transporte	0,0%		
	Apoio à frequência / alimentação	5,5%	10.560,00	
Outros itens de incentivo a alunos	0,8%	1.633,80		
INCENTIVO A ALUNOS Total		34,7%	66.869,80	34,3%
Total Geral		100,0%	192.846,00	99,0%

Fonte: CARVALHO, 2020, p. 88.

Como vimos, a centralidade do aporte financeiro do PJJ definiu desde a adesão da escola ao programa quanto a sua materialização. Sobre o último, tanto as premiações quanto a compra de itens mobiliários, eletrônicos, e pequenas reformas formaram uma opinião quase monolítica em relação a esta intervenção, segundo as percepções da comunidade escolar. Porém, o termo “quase”, utilizado na frase anterior e no título deste texto, ganhará elementos que o explicarão em duas vias: tanto afirmativamente, quando nega uma realidade absoluta e sem resistências; quanto no âmbito propositivo, pois, se mesmo com toda a suspensão da condição de escola pública através da “compra temporária” da mesma não houve a adesão prevista, há elementos a serem considerados,

como a não conformação da escola em planilhas, pois suas demandas não são apenas materiais e nem quantificáveis em gráficos de desempenhos.

Considerações finais

As implicações da intervenção do IU na escola, para a sua gestão democrática, verificadas nas análises, nos conduzem aos espaços decisórios ocupados na escola e na sua representação nas relações de poder, pois essa é uma dimensão que não queremos descolar da dimensão das resistências silenciadas e invisibilizadas no processo. Dessa forma, não entendemos que o programa materializou suas ações na escola por causa do baixo grau de resistência que encontrou, mas que aconteceu apesar dele; e que, dada a complexidade do envolvimento material ocorrido por meio do valor considerável do aporte financeiro, toda e qualquer resistência mais incisiva seria enquadrada como contrária aos interesses da comunidade escolar. Entretanto, entendemos os limites de como são constituídos esses interesses. Isso é, como as contradições desse processo são diluídas em sua aparência, superexpondo as possíveis vantagens e relativizando, ou mesmo negando veladamente, o espaço para que o contraditório seja exposto e discutido.

A tarefa e o esforço em não naturalizar a mercantilização dos processos escolares passam por entender como os sujeitos individuais e coletivos que estão (ou estarão) à frente do IU se articulam com os entes públicos, definindo as políticas públicas e o conteúdo das reformas em curso que atacam os direitos dos trabalhadores em educação. Um exemplo disso é o ajuste fiscal assumido por alguns estados da federação brasileira, alinhados com o governo federal. Esse é apenas um dos fatos que expõem, literalmente, o preço do sequestro do espaço de discussão no chão da escola. As relações do público-privado na educação e suas implicações não são abstrações, pois estamos vivenciando essa amarga realidade que segue em marcha para a perda de direitos conquistados ao longo dos anos de luta.

O dinheiro pode turvar a visão, esconder as contradições de seu caráter de exploração, mas não fornece as respostas necessárias que a comunidade educativa precisa. Ou ainda, fornece encaminhamentos que não convergem para a própria existência da escola enquanto pública. Quando essas contradições são expostas, a opinião, que se pretende monolítica, se desfaz, dando espaço para

discussões que colocam em xeque sujeitos, como IU, que tanto se apresentam como solução para a educação. Eles, sem constrangimentos, mantêm relações comensais com sujeitos e com projetos que visam acabar com a existência da educação pública e a de seus professores, importando para eles a disputa pelo conteúdo da educação e como ela contribui para a manutenção e/ou para a ampliação de seus mercados. É no “quase” que o capital esbarra, pois suas contradições são irreconciliáveis.

Referências

CAETANO, Maria Raquel; PERONI, Vera Maria Vidal. **Ensino Médio no Brasil e a proposta educacional do Instituto Unibanco: considerações sobre a mercantilização da educação pública.** In: PERONI, Vera Maria Vidal (org). Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação. São Leopoldo, p.89-107, editora Oikos, 2015.

CARVALHO, Scheiler Fagundes. **A escola não cabe numa planilha: implicações do Programa Jovem de Futuro para a gestão democrática da educação numa escola da rede estadual do Rio Grande do Sul.** Dissertação (mestrado em educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

GRAMSCI, Antônio. **Maquiavel a Política e o Estado Moderno.** 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço.** São Paulo: Annablume, 2005.

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

INSTITUTO UNIBANCO. **O Plano em Ação: circuito de gestão contínuo, integrado e com foco nos resultados de aprendizagem.** São Paulo: Instituto Unibanco, 2014.

INSTITUTO UNIBANCO. **Jovem de Futuro.** Instituto Unibanco, 2020a. Disponível em <<https://www.institutounibanco.org.br/iniciativas/jovem-de-futuro/>>. Acesso em 15 de outubro de 2020.

INSTITUTO UNIBANCO. 2020b. **Jovem de Futuro: gestão para resultados.** Instituto Unibanco, 2020b. Disponível em <<https://jovemdefuturo.org.br/ge-para-resultados/>>. Acesso em: 18 de março 2020.

PERONI, Vera Maria Vidal (Org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília: Liber Livro, 2013.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Implicações da Relação Público-Privada para a Democratização da Educação**. 2015. Tese – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016

THOMPSON, Edward Palmer. **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. Campinas: editora UNICAMP, 2012.

WOOD, Ellen Meiksins. **O império do Capital**. Trad. Paulo Cesar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2014.

PARCERIAS ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO NO REGIME DE COLABORAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE OS ARRANJOS DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (ADES)

Elma Júlia Gonçalves de Carvalho

Introdução

E consenso que a educação de qualidade para todos é um dos principais desafios a ser enfrentados no Brasil. Ao mesmo tempo, considera-se que, para alcançá-la, é necessário construir um Sistema Nacional de Educação (SNE) e implementar um regime de colaboração entre os entes federados.

Com essa finalidade, a Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou, em 30 de agosto de 2011, o Parecer nº 9 (BRASIL, 2011a), que versa sobre a proposta de fortalecimento e de implementação do regime de colaboração mediante Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADE), como instrumento para a melhoria da qualidade social da educação. Posteriormente, em 23 de janeiro de 2012, por meio da Resolução nº 1 (BRASIL, 2012), foi regulamentada a proposta referida nesse Parecer.

O modelo de Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADEs) é apresentado como uma ferramenta para o fortalecimento e o estímulo à cooperação e ao associativismo entre os entes federados, particularmente entre municípios, na organização dos seus sistemas de ensino. Elaborados com base na perspectiva gerencial da administração pública, tais arranjos correspondem à busca por novas formas de coordenação e de cooperação intergovernamental, bem como à institucionalização de uma nova modalidade de parceria público-privada. Ou seja, de acordos formalmente firmados pelas esferas governamentais, particularmente os municípios, os institutos e as fundações ligados a empresas privadas e a organizações diversas, com foco na melhoria da educação básica brasileira.

Neste texto, consideramos que tal parceria abre espaço e legitima a atuação do setor privado com ou sem fins de lucros na estrutura estatal (CARVALHO, 2019). Assim, mais do que um instrumento de soluções colaborativas que transpõe a administração pública, conforma as novas fronteiras entre o público e o privado. Com esse entendimento, concentramos a análise no Arranjo da Associação de Municípios da Grande Florianópolis (Granfpolis) com o Instituto Positivo, procurando expor como essa política vem se materializando, já que ela foi a primeira experiência na região sul do Brasil em 2015.

O texto foi dividido em três partes. Na primeira, abordamos as parcerias entre o público e o privado no contexto da reforma do Estado brasileiro; na segunda, apresentamos a proposta de Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADEs) para a operacionalização do regime de colaboração; e, na terceira, analisamos o ADE-Granfpolis em parceria com o Instituto Positivo [2015-2019]. Nas conclusões, apontamos que os ADEs, além de se configurarem como novos instrumentos de soluções colaborativas das organizações educacionais que atuam em território comum, e, aparentemente, não envolvem a transferência de recursos para as instituições privadas e não governamentais (BRASIL, 2012), podem abrir espaço para que as instituições privadas, com ou sem fins de lucro, ao atuarem como agentes de articulação e de fomento das ações coordenadas, influenciem diretamente a gestão local da educação básica pública e, ao mesmo tempo, encontrem novas oportunidades de negócios.

As parcerias entre o público e o privado no contexto da reforma do Estado brasileiro

Inicialmente, ressaltamos a afirmação de que

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (BRASIL, 1997, p. 9).

Isso implica um movimento de transferência, principalmente dos serviços sociais,

como educação e saúde, para o setor público não estatal, ou seja, “[...] o Estado abandona seu papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se entretanto no papel de regulador e provedor ou promotor destes” (BRASIL, 1997, p. 9).

Se acompanharmos as mudanças no ordenamento jurídico, podemos constatar que o “[...] novo rearranjo na estrutura estatal ou a nova configuração da organização estatal caracteriza-se pela inserção de novos sujeitos na execução de várias funções, dentro da esfera de responsabilidade estatal” (PIRES; SUSIN; MONTANO, 2018, p. 248).

Na proposta de reconstrução do Estado brasileiro, está contemplado o modelo contemporâneo de administração pública gerencial, segundo o qual o Estado deve ter um maior grau de flexibilidade. Considera-se que devem ser retirados os “obstáculos legais” para que o Estado potencialize sua capacidade de racionalização dos recursos e de inovação (desenvolvimento de estratégias para gerenciar recursos disponíveis), e enfrente os novos desafios impostos pelas mudanças políticas, sociais e econômicas. Nesse sentido, a atenção deve estar voltada

[...] (1) para a definição precisa dos objetivos que o administrador público deverá atingir em sua unidade; (2) para a garantia da autonomia do administrado na gestão dos recursos humanos, materiais e financeiros que lhe forem colocados à disposição para que possa atingir os objetivos contratados; e, (3) para o controle ou cobrança *a posteriori* dos resultados. Adicionalmente, pratica-se a competição administrada no interior do próprio Estado, quando há a possibilidade de estender a concorrência entre unidades internas. No plano da estrutura organizacional, a descentralização e a redução dos níveis hierárquicos tornam-se essenciais. Em suma, afirma-se que a administração pública deve ser permeável à maior participação dos agentes privados e/ou organizações da sociedade civil e deslocar a ênfase dos procedimentos (meios) para os resultados (fins) (BRASIL, 1995a, p. 22).

A parceria, em suas diferentes modalidades, é uma peça importante na transferência de responsabilidade pela execução das políticas sociais públicas para a sociedade civil, e na redefinição das fronteiras entre o público e o

privado. Para promover tal mudança, foi aprovada a Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999, regulamentada pelo Decreto nº 3.100, de 30 de junho de 1999, que dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, para atuarem como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs) e que, ao mesmo tempo, instituiu o “Termo de Parceria”, disciplinando seu uso no estabelecimento de cooperação entre as OSCIPs e o órgão estatal. Nesse termo, estão previstas as seguintes especificações: programa de trabalho; metas e resultados a serem atingidos; prazos de execução e ou cronograma; previsão de receitas e despesas; prestação de contas anuais por meio de relatório de execução física e financeira; e publicação de edital de concurso de projetos pelo órgão estatal parceiro (BRASIL, 1999).

Estabelecendo como finalidade o aprimoramento da relação direta entre Estado e sociedade civil, a Emenda Constitucional nº 19, de junho de 1998 (BRASIL, 1998), tinha modificado os princípios e as normas da administração pública, autorizando as mais variadas formas de parceria e admitindo a destinação de recursos públicos para a esfera privada. A Lei Complementar nº 101, de maio de 2000 (BRASIL, 2000), regulamentou essa emenda constitucional, e definiu normas para as finanças públicas e para a responsabilidade na gestão fiscal.

Posteriormente, por meio da Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004), foram instituídas normas gerais para a licitação e para a contratação de parceria público-privada no âmbito dos Poderes da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. Tal lei passou a ser aplicada aos órgãos da administração pública direta, aos fundos especiais, às autarquias, às fundações públicas, às empresas públicas, às sociedades de economia mista e às demais entidades controladas direta ou indiretamente pela União e pelos estados, Distrito Federal e municípios. Portanto, tornou-se um marco no aprimoramento da relação entre Estado e empresas privadas na prestação de serviços públicos, repercutindo cada vez mais na redução da atuação direta do primeiro e na elevação da autonomia dos entes privados.

Na referida lei, a parceria público-privada é definida como “[...] contrato administrativo de concessão, na modalidade patrocinada ou administrativa” (BRASIL, 2004, Art. 2º). A modalidade patrocinada é apresentada como “[...] concessão de serviços públicos ou de obras públicas [...] quando envolver, adicionalmente à tarifa cobrada dos usuários, contraprestação pecuniária do

parceiro público ao parceiro privado” (BRASIL, 2004, Art. 1º). Assim, ela contém inovações a respeito da forma de parceria prevista na Lei nº 8.987, de 13 de fevereiro de 1995 (BRASIL, 1995b).

Em seu Art. 2º, parágrafo 2º, referente à modalidade administrativa, a forma de concessão foi ampliada: “Concessão administrativa é o contrato de prestação de serviços de que a Administração Pública seja a usuária direta ou indireta, ainda que envolva execução de obra ou fornecimento e instalação de bens” (BRASIL, 2004, Art. 2º). Nesse caso, a concessionária presta serviços, direta ou indiretamente, para a própria Administração Pública.

A Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999, foi alterada pela Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014, e, posteriormente, pela Lei nº 13.204, de 14 de dezembro de 2015. Na Lei nº 13.019 (BRASIL, 2014a), conhecida como Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil (MROSC), foi estabelecido o regime jurídico próprio para parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação. Conforme seus termos, as finalidades de interesse público e recíproco seriam atingidas por meio da realização de atividades ou de projetos previamente estabelecidos, com planos de trabalho especificados em termos de colaboração, de fomento ou de cooperação entre a administração pública (União, estados, Distrito Federal e municípios) e as Organizações da Sociedade Civil (OSCs). Entre as alterações, constam a ampliação do “[...] conceito de sociedade civil para fins de parceria [...], para além das entidades privadas sem fins lucrativos, às sociedades cooperativas e às organizações religiosas” (PIRES; SUSIN; MONTANO, 2018, p. 256) e as mudanças na regra de chamamento público para parcerias.

A criação do MROSC amplia a possibilidade de estabelecimento de parcerias entre o poder público e as OSCs: “[...] anteriormente existiam apenas o convênio e o termo de colaboração, por meio das OS e OSCIP” (PIRES; SUSIN; MONTANO, 2018, p. 245). Nesse novo marco regulatório, está contida uma agenda política ampla destinada ao aperfeiçoamento da relação entre as organizações da sociedade civil e o Estado (BRASIL, 2016), o que implica uma alteração na própria noção de administração pública, com consequências para a promoção das políticas educacionais.

Considerando a relevância e o significado político de tais parcerias no contexto da reforma do Estado, abordaremos a proposta de Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADEs), destacando que esse modelo,

apresentado como instrumento de gestão pública para a melhoria da qualidade social da educação, configura-se como uma nova forma de coordenação e de cooperação entre os entes federados e, também, de parceria público-privada.

A proposta de ADEs para a operacionalização do regime de colaboração

O modelo de Arranjos de Desenvolvimento da Educação é apresentado como um instrumento para a operacionalização do regime de colaboração entre União, estados e municípios na organização de seus sistemas de ensino, conforme previsto no Art. 211 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Sua finalidade declarada é a melhoria da qualidade social da educação em determinado território, tendo como foco, entre outros aspectos, o acesso, a permanência, a aprendizagem e a conclusão de estudos. Segundo Parecer CNE/CEB nº 9/2011 (BRASIL, 2011), por meio de uma ação conjunta com o Ministério da Educação (MEC) e outros parceiros, seus objetivos centrais são desenvolver uma metodologia de apoio a municípios de maior vulnerabilidade social e econômica, alavancar ações e indicadores educacionais, e contribuir para a construção de um Sistema Nacional de Educação.

Nas Constituições anteriores à de 1988, “[...] os municípios não eram reconhecidos como entes federativos, mas vistos como subsistemas dos estados, e sua autonomia, quando de Constituições proclamadas, era reconhecida dentro de espaços muito limitados” (CURY, 2012, p. 31). Diferentemente delas, na nova Constituição, optou-se por “[...] um regime normativo e político, plural e descentralizado, no qual se cruzam novos mecanismos de participação social com um modelo institucional cooperativo, que amplia o número de sujeitos políticos capazes de tomar decisões”. Contudo, “[...] a cooperação exige entendimento mútuo entre os entes federativos, e a participação supõe a abertura de novas arenas públicas de deliberação e de tomada de decisão” (CURY, 2012, p. 32).

A Emenda Constitucional nº 53, de 20 de dezembro de 2006, dá nova redação aos artigos 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Na nova redação, no parágrafo único do artigo 23, prevê-se que “Leis complementares

fixarão normas para a cooperação entre a União e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (BRASIL, 2006, Art. 23).

Na Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, consta a alteração do caput do Art. 214 da Constituição Federal e a inclusão do inciso VI, no qual se define que:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas (BRASIL, 2009).

VI – “estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto” (BRASIL, 2009, Art. 4).

Destacamos que, em seus termos, a referida Emenda Constitucional

[...] passou a exigir a construção de caminhos institucionais concretos para a regulamentação do Regime de Colaboração e a efetivação do Sistema Nacional de Educação (SNE), a ser estruturado por meio da construção e consolidação de novos patamares e formas de cooperação entre os entes federados, cuja base se articule a um projeto de Estado para a educação nacional (BRASIL, 2012, p. 3).

Ressaltamos também que, diante da ausência de um Sistema Nacional de Educação, esse regime foi tema central da Conferência Nacional de Educação (CONAE) em 2010. O Plano Nacional de Educação (PNE) passou a ser considerado como uma das formas de materialização do Regime de Colaboração/corresponsabilidade entre os sistemas de ensino, de forma a envolver todas as esferas de governo (federal, estadual/distrital e municipal) no contexto da cooperação federativa.

Alguns argumentam que isso significa uma forma de cooperação horizontal, pois

[...] a construção de um SNE passa, necessariamente, por colocar em prática o Regime de Colaboração, incorporando mecanismos capazes de fortalecê-lo não só entre as três esferas de governo (União, estados e municípios), mas também entre municípios, tomando como referência a organização territorial do Estado (RAMOS, 2012, p. 68).

Motivada pela ausência de normas de cooperação intergovernamental, surgiu a proposta de Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE), formulada e apoiada pelo movimento empresarial Todos pela Educação (TPE). Tal proposta, implementada a partir do ano de 2009, foi aprovada e normatizada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) por meio da Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012 (BRASIL, 2012).

No Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, em Art. 7º, § 7º, consta: “O fortalecimento do regime de colaboração entre os municípios dar-se-á, inclusive, mediante a adoção de Arranjos de Desenvolvimento da Educação” (BRASIL, 2014b, p. 3), com o reconhecimento de que os ADEs podem ser instrumentos que servem para colocar em prática o regime de colaboração.

Recentemente, no PL nº 5.182, apresentado na Câmara dos Deputados em 24 de setembro de 2019, de autoria da deputada Luísa Canziani (PDT/PR), apoiado pela *Frente Parlamentar Mista de Educação*, foi retomado o Projeto de Lei nº 2.417 de 2011, de autoria do Deputado Alex Canziani (PTB-PR). A proposta é institucionalizar e estimular a adoção dos ADEs, nos termos do Art. 4º do projeto:

A formalização de um Arranjo de Desenvolvimento da Educação se fará mediante a assinatura de acordo de cooperação entre os entes federados envolvidos e a assinatura por todos esses entes de termo de parceria com uma mesma entidade da sociedade civil, sem fins lucrativos, que atuará como agente de articulação e fomento das ações coordenadas no ADE (BRASIL, 2011b).

Com a finalidade de criar “[...] condições para que os Municípios reunidos em ADE, em função de suas ações coordenadas, recebam, de modo prioritário, assistência técnica e financeira da União, prevista na Constituição Federal” (BRASIL, 2019, p. 5), é proposta a alteração na Lei nº 13.019, de 31 de julho

de 2014 (BRASIL, 2014a). Essa mudança dispõe sobre o Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil (MROSC), disciplinando o credenciamento das entidades da sociedade civil que fizerem parte dos ADEs e a sua habilitação para participar de programas do Governo Federal que apoiem a implementação das ações pactuadas. Nos termos do documento:

Art. 6º O art. 30 da Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014, passa a vigorar acrescido do seguinte parágrafo único: “Art. 30.....
....

Parágrafo único. É considerada como credenciada, para efeitos do disposto no inciso VI do ‘caput’, a entidade da sociedade civil que, como parceira, atuar como agente de articulação e fomento das ações coordenadas de Arranjo de Desenvolvimento Educacional (ADE), constituído nos termos da legislação específica” (NR). (BRASIL, 2019, p. 3).

O referido PL encontra-se na Câmara dos Deputados, em Regime de Tramitação Ordinária (Art. 151, III, RICD), e está sujeito à apreciação conclusiva pelas comissões (Art. 24 II). A última ação legislativa foi a sua apensação, em 11 de dezembro de 2019, ao PL-2417/2011¹.

Desde sua criação em 2009, até 2019, foram registradas 17 experiências de ADEs. “São hoje 14 ADEs ativos, somando 244 municípios” (MÄDER, 2019, p. 21). Com o apoio do Instituto Positivo, em “2019, nasceram mais 3 novos Arranjos: ADE do Alto Turi e ADERA, no Maranhão, e ADE Amurel, em Santa Catarina” (INSTITUTO POSITIVO, 2019, p. 9).

A seguir, considerando que as tentativas de regulamentação do regime de colaboração e as diversas experiências de ADEs ativas que articulam os entes federados do país, especialmente os municipais, correspondem ao novo paradigma da administração pública, abordaremos o ADE-Granfpolis em parceria com o Instituto Positivo entre 2015-2019.

1 Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2221517>> Acesso em: 14 mar. 2020.

ADE-Granfpolis em parceria com o Instituto Positivo [2015-2019]

O Grupo Positivo é uma *holding* brasileira que atua na educação privada (escolas, universidade e cursos pré-vestibular), bem como na área gráfico-editorial e na informática. Segundo informações obtidas em seus *sites* e no Relatório de Sustentabilidade – 2014/2015 (POSITIVO, 2015), esse grupo lidera o *ranking* das maiores empresas do setor de Educação, tendo como clientes aprendizes, governos e organizações públicas e privadas.

Na área educacional, seus produtos são destinados ao Sistema Positivo de Ensino (um sistema que oferece recursos pedagógicos, didáticos e administrativos para gestores, professores, alunos e famílias de suas escolas conveniadas) e ao Sistema de Ensino Aprende Brasil² (um sistema de ensino que oferece um conjunto específico de soluções para a rede de ensino municipal pública: livros didáticos integrados, livros digitais, cursos de formação, assessoria pedagógica presencial e a distância, ambiente digital). O sistema prevê dois métodos de avaliação: o Sistema de Avaliação Positivo (háбилe) e o Sistema de Monitoramento Educacional do Brasil (simeB), os quais envolvem a verificação e o monitoramento do desempenho dos estudantes e subsidiam o trabalho dos professores, dos gestores e equipes pedagógicas de escolas e das secretarias de educação.

Em 2012, para a gestão de seu investimento social, o Grupo Positivo criou o Instituto Positivo, uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip) que assume a educação básica pública como principal eixo de atuação, seja nacionalmente na disseminação de conhecimento voltado ao Regime de Colaboração seja regionalmente “[...] no fortalecimento da cultura de cooperação intermunicipal por meio do apoio à implantação do Arranjo de Desenvolvimento da Educação da região da grande Florianópolis (Granfpolis)” (INSTITUTO POSITIVO, 2019, p. 6). Para isso,

[...] investe na produção e disseminação de conteúdos sobre o tema, a fim de que cada vez mais gestores públicos possam conhecer os modelos de Regime de Colaboração e avaliar a viabilidade de implantação em seus

2 Segundo matéria divulgada em dezembro de 2017: “Atualmente, o Sistema de Ensino Aprende Brasil está presente em mais de 2 mil escolas públicas, em cerca de 220 municípios brasileiros”. Disponível em: <http://www.laranjeirasdosul.pr.gov.br/mobile/exibe_noticia.php?id=239> Acesso em: 19 fev. 2018.

territórios. Atuamos também aprofundando pesquisas sobre a legislação pertinente à Educação e participando nas discussões em âmbito nacional, em instâncias como o Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Senado e Câmara dos Deputados, a fim de contribuir com propostas de lei e resoluções que venham a favorecer e incentivar a implantação do Regime de Colaboração (INSTITUTO POSITIVO, 2019, p. 7).

Em sua busca pela institucionalização do ADE, o Instituto

[...] esteve envolvido, junto ao Movimento Colabora Educação e demais parceiros, no apoio técnico à deputada [Luísa Canziani (PDT/PR)] para a elaboração desse PL [PL nº 5.182 de 2019], e também na articulação das lideranças dos Arranjos já existentes no Brasil, visando sua ampla participação e apoio na tramitação do PL (INSTITUTO POSITIVO, 2019, p. 8).

Em sua perspectiva, os ADEs “[...] representam um mecanismo de cooperação intermunicipal, no qual municípios próximos se unem a fim de atuar coletivamente nas questões relacionadas à Educação”, sendo possível também “[...] que organizações da sociedade civil e do setor privado sejam parceiros dos Arranjos, e não apenas governos, mediante a formalização de acordos de parceria ou termos de cooperação técnica” (MÄDER, 2019, p. 19).

Nesse sentido, a adoção do Arranjo de Desenvolvimento da Educação como metodologia de ação tem o “[...] objetivo de tornar o Instituto uma referência em estudos sobre a temática de ADEs e, principalmente, contribuir para novas iniciativas de implantação”³. Consta também que, por meio desse instrumento de gestão pública da educação, em 2015, “[...] assumiu o compromisso de apoiar as secretarias municipais de educação a implantarem um modelo estratégico de cooperação” (SILVEIRA, 2017, n.p.).

Iniciado nesse mesmo ano, o ADE/Granfpolis tem como finalidade “[...] produzir materiais de referência que visam inspirar e apoiar municípios a criar seus próprios arranjos” e “[...] atuar como um agente fomentador da metodologia no Brasil” (INSTITUTO POSITIVO, 2015, p. 41). Lançado oficialmente

3 Notícia disponível em: <<http://www.institutopositivo.org.br/pt/investimento/publicacoes/2>> Acesso em: 18 out. 2017.

em novembro de 2015, o ADE/Granfpolis, desenvolvido pelo Instituto Positivo em parceria com a Associação de Municípios (GRANFPOLIS), atende a 21 municípios: Águas Mornas, Alfredo Wagner, Angelina, Anitápolis, Antônio Carlos, Biguaçu, Canelinha, Florianópolis, Garopaba, Leoberto Leal, Major Gercino, Nova Trento, Palhoça, Paulo Lopes, Rancho Queimado, Santo Amaro da Imperatriz, São Bonifácio, São João Batista, São José, São Pedro de Alcântara e Tijucas. Conforme consta em seu *website*, “[...] no ano de 2018, somam-se 431 escolas públicas municipais que atendem a 64.213 estudantes na Educação Básica, envolvendo ainda cerca de 5.700 professores e 400 gestores educacionais” (INSTITUTO POSITIVO, 2020, *online*).

Na parceria com esses municípios, após diagnóstico, foram fixadas quatro metas territoriais prioritárias para toda a região:

- Instituir, implementar e consolidar o processo em larga escala de “Avaliação Externa Territorial de Aprendizagem Escolar” em todos os municípios participantes, com o objetivo de compreender o fenômeno da não aprendizagem;
- Reduzir a média geral de distorção idade/ano de 12,3% para 8%;
- Criar opções de implementação de 1/3 da hora-atividade para todos os professores que atuam nos níveis, etapas e modalidades de ensino; e
- Desenvolver um programa de avaliação institucional que permita diagnosticar a organização e o funcionamento dos sistemas municipais de ensino (INSTITUTO POSITIVO, 2020, p. 1).

Em relação à estrutura de governança:

No ADE Granfpolis cada um dos participantes tem uma função específica, organizada dentro da estrutura de governança do programa. O Instituto Positivo atua como facilitador e mentor técnico para a implantação e fortalecimento do Arranjo. A Associação Granfpolis tem o papel de articular e mobilizar os municípios de acordo com as fases do ADE. Além disso, são eleitos líderes que atuam como representantes do arranjo, frente aos demais colegas Secretários de Educação, lideranças públicas e parceiros. As secretarias de Educação e suas respectivas equipes pedagógicas são os executores, aqueles que fazem as ideias saírem do papel, conduzindo a

operacionalização das atividades vinculadas às metas. O ADE Granfpolis também conta com parceiros, que podem prestar apoio técnico ou financeiro. Empresas privadas ou estatais, organizações não-governamentais, universidades e movimentos da sociedade civil podem fazer parte desse grupo (INSTITUTO POSITIVO, 2020, p.1).

Desde o ano de 2016, tendo passado pelas fases de diagnóstico e de construção do plano de ação, este vem sendo executado tendo em vista o alcance das metas no referido território.

Analisando a metodologia e as ações desenvolvidas em suas diferentes etapas, consideramos que “[...] o modelo se coaduna com a perspectiva do modelo empresarial ou gerencialista, já que alinha decisões (metas conjuntas) e ações a processos de avaliação e a indicadores de ‘qualidade’ direcionados a obter resultados” (CARVALHO, 2018, p. 120).

Em relação aos recursos para o desenvolvimento do projeto, o Instituto Positivo pauta-se na perspectiva da filantropia 3.0. Segundo Ball (2014), essa perspectiva, que explora a compatibilidade entre negócios e filantropia, está assentada em três princípios: “[...] ‘Ampliar e adequar as organizações sem fins lucrativos’, comprometendo grandes lotes de financiamento por longos períodos de tempo; ênfase na avaliação e na gestão de desempenho; e a promoção de relações diretas entre ‘investidor-investido’ com base em ‘engajamento consultivo’” (BALL, 2014, p. 122, grifos do autor).

Conforme relatório publicado em 2015, “[...] Outro objetivo para 2016 é orientar os municípios para que possam captar recursos dentro e fora do Brasil” (POSITIVO, 2015, p. 42). Em julho de 2017, dirigentes da Associação dos Municípios da Região Grande Florianópolis (GRANFPOLIS), da Associação dos Municípios da Região da Foz do Rio Itajaí (AMFRI) e do Instituto Positivo reuniram-se para estudar as possibilidades de utilização de recursos do FUNDEB nos ADEs. Para isso, foram analisados “[...] os estatutos sociais das associações e das suas principais semelhanças e diferenças entre os consórcios e demais formas de organização não governamental a fim de determinar a possibilidade de firmar com o MEC/SASE” (PEREIRA, 2017, n.p.). A conclusão foi de que os levantamentos preliminares

[...] indicam não haver incoerência em promover e induzir a ação de colaboração e cooperativa entre sistemas e entes federativos a partir da atual legislação do FUNDEB (Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007), que permite tratamento a respeito da distribuição da parcela de recursos da complementação da União (PEREIRA, 2017, n.p.).

Assim, foram agendadas novas reuniões para determinar os encaminhamentos futuros.

Considerações finais

Consideramos que a formulação e a implantação das políticas públicas são produto da construção social, não estando isentas da trama de interesses de classes ou de frações de classes sociais que se contrapõem e, ao mesmo tempo, que são representativas das forças hegemônicas em determinados momentos históricos. Assim, ao refletir sobre as parcerias entre o público e o privado na implementação do regime de colaboração e, no caso específico, da normatização dos Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADEs), procuramos abordar a institucionalização e a materialização dessa proposição na educação pública para chamar a atenção para a necessidade de construção de caminhos contra hegemônicos.

A análise mostrou que os ADEs se apresentam como uma das soluções colaborativas entre os entes federados e a sociedade civil para a melhoria da “qualidade” social da educação. Tal modelo envolve novas fronteiras entre o público e o privado e transpõe os limites da administração pública, revelando o surgimento de novas formas institucionais de ação e a redefinição da própria noção de colaboração federativa.

A priori, esse modelo de colaboração aparentemente não envolve a transferência de recursos públicos para instituições privadas e não governamentais (BRASIL, 2012). No entanto, além de se configurar como um novo instrumento de soluções colaborativas das organizações educacionais que atuam em território comum, conforme já afirmamos em estudos anteriores⁴, os ADEs se revelam como nova estratégia do setor empresarial para regulamentar novas

4 CARVALHO (2018; 2019); CARVALHO; PERONI (2019); CARVALHO; PERONI, (2020).

formas de parcerias público-privadas; abrir novas oportunidades de negócios, ampliando as possibilidades das empresas parceiras, para assegurar vantagens competitivas na expansão e no controle do mercado educacional; abrir outras dimensões para o *marketing* e estabelecer novas relações com lideranças do governo e das comunidades locais; redesenhar os mecanismos de gestão das redes municipais públicas de ensino, abrindo espaços para a atuação de empresas privadas com ou sem fins de lucro na gestão da educação pública; deslocar e implementar novos espaços de decisão política; fortalecer o papel estratégico das instituições privadas com ou sem fins de lucro e a adoção de sua lógica de gestão (indicadores, metas, resultados e responsabilização) no âmbito da Educação Básica pública; redefinir os fins e o conteúdo da política educacional; e direcionar a transferência de recursos públicos prioritariamente para os interesses privados-mercantis.

Assim, esse “novo” modelo de colaboração, ao envolver a atuação direta do empresariado na gestão das redes municipais de educação, evidencia novas estratégias do capital para ampliar os espaços de acumulação e conformar a construção de um sistema nacional de educação circunscrito ao “compromisso” do setor público com os interesses do setor privado.

Referências bibliográficas

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

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.** Brasília, DF, 1995a.

BRASIL. Lei nº 8.987, de 13 de fevereiro de 1995. Brasília, DF, 1995b.

BRASIL. **Organizações Sociais.** *Brasília.* Brasília, DF, 1997. (Cadernos MARE da Reforma do Estado, nº 2).

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 19,** de 4 de junho de 1998. Brasília, DF.

BRASIL. **Decreto nº 3.100,** de 30 de junho de 1999.

BRASIL. **Lei Complementar nº 101,** de maio de 2000. Brasília, DF.

- BRASIL. **Lei nº 11.079**, de 30 de dezembro de 2004.
- BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53**, de 20 de dezembro de 2006.
- BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009.
- BRASIL. **Parecer nº 9**, de 30 de agosto de 2011. Brasília, DF: CNE/CEB, 2011a.
- BRASIL. **Projeto de Lei nº 2.417/2011**. Brasília, DF: 2011b.
- BRASIL. **Resolução nº 1**, de 23 de janeiro de 2012. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2012.
- BRASIL. **Lei nº 13.019**, de 31 de julho de 2014. Brasília, DF: Câmara de Deputados, 2014a.
- BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Brasília, DF, 26 jun. 2014b.
- BRASIL. **PL nº 5.182**, de 2019. Dispõe sobre os Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADE). Brasília, DF: Câmara de Deputados.
- CARVALHO, E. J. G. Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADEs): instrumento de soluções colaborativas para a educação ou uma nova estratégia de expansão e de controle do mercado educacional? **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 103-128, jan./abr. 2018.
- CARVALHO, E. J. G. **Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADEs):** nova oportunidade de negócios educacionais para as organizações do setor privado. **RBPAE** - v. 35, n. 1, p. 057 - 076, jan./abr. 2019.
- CARVALHO, E. J. G.; PERONI, V. M. V. Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADEs) e a influência do empresariado na educação básica pública brasileira. **Teoria e Prática da Educação**, v. 22, n.3, p. 58-79, set./dez. 2019.
- CARVALHO, E. J. G.; PERONI, V. M. V. **Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADEs) como estratégia de atuação do setor privado na educação pública**. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-23, 2020.
- CURY, C. A. J.. Do sistema de colaboração recíproca. In: ABRÚCIO, F. L.; RAMOS, M. N. (Orgs.). **Regime de colaboração e associativismo territorial: arranjos de desenvolvimento da Educação**. São Paulo: Moderna, 2012, p. 31-44.

INSTITUTO POSITIVO. **Relatório de Atividades 2019**. Curitiba, 2019. Disponível em: <<http://institutopositivo.org.br/download/relatorio-de-atividades-2019/>> Acesso em: 9 abr. 2020.

INSTITUTO POSITIVO. **ADE GRANFPOLIS**. Curitiba, 2020 Disponível em: <<http://www.institutopositivo.com.br/programas/ade-granfpolis/>> Acesso em: 7 abr. 2020.

MÄDER, M. P. M. **Arranjos de desenvolvimento da educação**: caminhos para implantação e gestão. Curitiba: Aprende Brasil, 2019. Disponível em: <<http://institutopositivo.org.br/publicacoes/>> Acesso em: 19 mai. 2020.

PEREIRA, M. H. GRANFPOLIS E AMFRI buscam recursos federais para Arranjos de Desenvolvimento da Educação. Granfpolis, 07 jul. 2017. Disponível em: <<https://granfpolis.org.br/noticias/ver/2017/07/granfpolis-e-amfri-buscam-recursos-federais-para-arranjos-de-desenvolvimento-da-educacao>> Acesso em: 12 nov. 2020.

PIRES, D. O; SUSIN, M.O. K; MONTANO, M. R. A configuração político normativo da parceria público-privada: implicações na oferta da educação infantil no município de Porto Alegre. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 239-268, jan./abr. 2018.

POSITIVO. **Relatório Sustentabilidade de 2014/2015**. Curitiba, 2015. Disponível em: <<http://instituto.positivo.com.br/publicacoes/>> Acesso em: 25 out. 2017.

SILVEIRA, K. P. Iniciativas sustentáveis: Grupo Positivo – apoio à educação pública. FIESP, 26 jun. 2017. Disponível em: <<https://www.fiesp.com.br/indices-pesquisas-e-publicacoes/case-grupo-positivo/>> Acesso em: 12 nov. 2020.

O SISTEMA DE ENSINO APRENDE BRASIL E O PROCESSO DE PRIVATIZAÇÃO EDUCACIONAL

Juliana Selau Lumertz

Introdução

Um tema importante no debate das políticas públicas no Brasil é a entrada do setor privado na educação, e como ele vem redefinindo o setor público, intervindo em políticas e práticas educacionais. Este artigo propõe apresentar a parceria público-privada entre o Sistema de Ensino Aprende Brasil (SEAB) do Grupo Positivo e da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Gravataí/RS, discutindo algumas implicações para a democratização da educação.

Entendemos a educação como um direito público garantido e mantido pelo Estado. Só que ele vem cedendo espaço para o setor privado, por meio das reformas neoliberais que permitem o ingresso de instituições privadas e da lógica mercantil no campo educacional.

A influência do setor privado sobre o sistema público, conforme Peroni (2018), está na passagem do público para o terceiro setor ou mesmo para o privado, seja com as parcerias entre instituições públicas e privadas, seja com a permanência da direção da esfera pública a partir da lógica do mercado. Para entender esse movimento, apresentaremos em duas partes como isso ocorre. A primeira delas será para entendermos como a privatização na educação (RIKOWSKI, 2017) ocorre. Na segunda parte, apresentaremos a materialização desse processo por meio da parceria público-privada entre o Grupo Positivo e Gravataí no município da região metropolitana de Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul.

Relações entre o público e o privado na educação: a lógica privatista

Neste item, vamos propor o entendimento da influência do mercado na educação, na medida em que este não a considera direito público a ser assegurado pelo Estado, tratando da influência da nova direita no setor educacional e das formas de privatização que trazem a lógica de mercado para a educação dentro da relação entre o público e o privado.

As políticas de austeridade e a grande recessão econômica reduziram os investimentos em políticas sociais, ficando a riqueza concentrada nas mãos de uma pequena elite e aprofundando o fosso da desigualdade social. Para Miguel (2019), na Europa, a solução encontrada para garantir a convivência entre a acumulação capitalista e a legitimidade do sistema político foi o Estado de Bem-Estar Social. O autor entende que “no Brasil, não se construiu nada que sequer lembrasse o Estado de Bem-Estar Social” (MIGUEL, 2019, p. 41), e sofremos com os impactos do Estado Desenvolvimentista e do chamado “milagre econômico”. Houve crescimento da produtividade e da lucratividade, principalmente no setor industrial, que cresceu bastante na década de 1970; mas a renda ficou concentrada nas mãos de poucos, e os direitos sociais ficaram vilipendiados, agravando problemas sociais no país.

A recessão econômica atravessa as décadas de 1980 e 1990 constituindo uma “nova direita brasileira”, desenvolvendo “desde propostas de políticas públicas pautadas em reformas e privatizações da estrutura estatal, até privatização das próprias formas de gestão do Estado e suas funções sociais” (CASIMIRO, 2018, p. 465). Essa nova direita, segundo Casimiro (2018), trabalha de forma articulada e institucionalmente, resultando na dominação burguesa doutrinária e hegemônica. Esse é um agravante para a construção da democracia, sobretudo no que tange à educação, pois vai impregnando-a da lógica mercantil, reduzindo direitos sociais e dando poder a uma classe que vai solapando o dinheiro público e transformando-o em lucro.

Para Freitas (2018, p. 22),

A “nova direita” e seus aliados passam a implementar um conjunto de reformas que desestruturam a luta dos trabalhadores e colocam novos marcos de precarização da força de trabalho, ao mesmo tempo que recompõem as garantias do processo de acumulação.

As políticas públicas atuam no sentido de mercantilizar a educação para atender aos anseios da nova direita, atacando, dessa forma, a democratização da sociedade, em especial no âmbito educacional.

O processo de redemocratização do país vivido nos anos 1980 pretendeu garantir uma maior participação da sociedade civil na discussão, na elaboração e na avaliação de políticas públicas. Segundo Miguel, “a redemocratização brasileira coincidiu com o apogeu do neoliberalismo” (MIGUEL, 2019, p. 55). A conjuntura política e econômica da década de 1990 entendia que o Estado passava por uma crise fiscal e que deveria ser reformado. O governo eleito em 1994, alinhado ao modelo neoliberal, tinha como diagnóstico de crise o Estado. Portanto, reformou a administração pública, tratando a educação como um serviço não exclusivo do Estado e repassando a execução para o setor público não estatal, que supostamente teria melhor controle, eficiência e qualidade (PERONI, 2003). É importante frisar que corroboramos com o diagnóstico que faz Mészáros (2002), de que a crise não é do Estado, mas sim do capital, que se utiliza de estratégias de superação da crise, com destaque, neste artigo, para a estratégia do neoliberalismo.

Já o neoliberalismo tem como diagnóstico da crise o Estado, que supostamente gastaria demais com políticas sociais na medida em que atende às demandas sociais da população – ocasionando uma crise fiscal. Nesse sentido, processos de democratização atrapalham o livre andamento do mercado, sendo a solução proposta o repasse para a iniciativa privada do controle de políticas públicas e sociais.

Então, a educação passa por um processo de privatização. Isso redefine o papel do Estado para com as suas responsabilidades, no que tange à garantia do direito à educação, ao mesmo tempo em que redefine as fronteiras entre o público e o privado. Essas estratégias repassam para a sociedade a direção e a execução de políticas sociais (PERONI, 2018), princípio do Estado gerencial. Ou seja, o que permanece vinculado ao Estado precisa ter a lógica de mercado.

Para Rikowski (2017), pode ocorrer a privatização *na e da* educação, e refere-se ao próprio desenvolvimento capitalista: a capitalização transformando a receita do Estado em lucro privado. O autor traz a discussão da educação como um investimento em capital por meio da privatização. Ele apresenta a privatização ocorrendo de duas maneiras básicas: a primeira delas é a privatização clássica, ou seja, transferência da propriedade dos ativos públicos para o

setor privado; a segunda, como tomada de controle sobre a educação por parte das empresas.

Não envolvendo a propriedade de maneira direta, esta última forma de privatização baseia-se no contrato, através do qual o gestor privado se beneficia da diferença entre os pagamentos feitos pelos governos e o que realmente custa para administrar. Trata-se da conversão da receita do Estado em lucro privado, através da administração ou da compra de instituições e serviços educacionais (RIKOWSKI, 2017, p. 401). Seria a capitalização da educação, gerando mercadoria e mercantilização, em que os mercados educacionais devem ser estabelecidos.

O autor argumenta ainda que “o estabelecimento de mercados educacionais é crucial para a capitalização da educação” (RIKOWSKI, 2017, p. 404), sendo que a mercantilização está atrelada à mercadificação e também a outros elementos como: uma política de publicidade e de persuasão por meio de grandes grupos: lobistas, meios de comunicação e *think tanks*; a comercialização na educação (propaganda em livros didáticos, produtos de tecnologias da informação e até mesmo anúncios filantrópicos dentro das escolas ou na televisão); produção de produtos (mercadorias): videoaulas, *softwares* e produtos para gerentes educacionais; por último, o mercado de tecnologia da informação: avaliação, monitoramento e vigilância – circuito de TV (RIKOWSKI, 2017).

Outro aspecto da capitalização é a monetização de atividades, de produtos, de processos e de procedimentos que recebem preço, unida à financeirização da educação. Ambos aspectos ligados “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” (RIKOWSKI, 2017, p. 406).

A privatização educacional também pode ocorrer, conforme Peroni (2018), por meio da alteração da propriedade, com a passagem do estatal para o terceiro setor ou para o privado; ou por meio de parcerias entre instituições públicas e privadas com ou sem fins lucrativos, em que o privado acaba definindo o público; ou, ainda, por aquilo que permanece com a propriedade estatal, mas que passa a ter a lógica de mercado, reorganizando principalmente os processos de gestão e redefinindo o conteúdo da política educacional. A educação pública passa por um processo de mercadificação, estando imbricados nele diferentes sujeitos: individuais ou coletivos, em redes do local ao

global que falam de diferentes lugares, como setores financeiros, organismos internacionais e setor governamental (PERONI, 2015).

Assim, o conteúdo da educação passa a ser definido pelo setor privado, que adere à lógica de mercado na administração pública por meio da gestão gerencial ou com a permanência da propriedade pública, mas com a direção do conteúdo das políticas educativas repassadas ao setor privado (PERONI, 2015). A oferta da educação permanece pública e a privatização ocorre no “conteúdo da proposta”, com a lógica mercantil no pedagógico e na organização da escola pública (PERONI, 2015, p. 27). Esses processos de privatização na educação parecem redimensionar a questão da democratização do ensino público, reorganizando a educação enquanto um bem público pautado pela lógica de mercado.

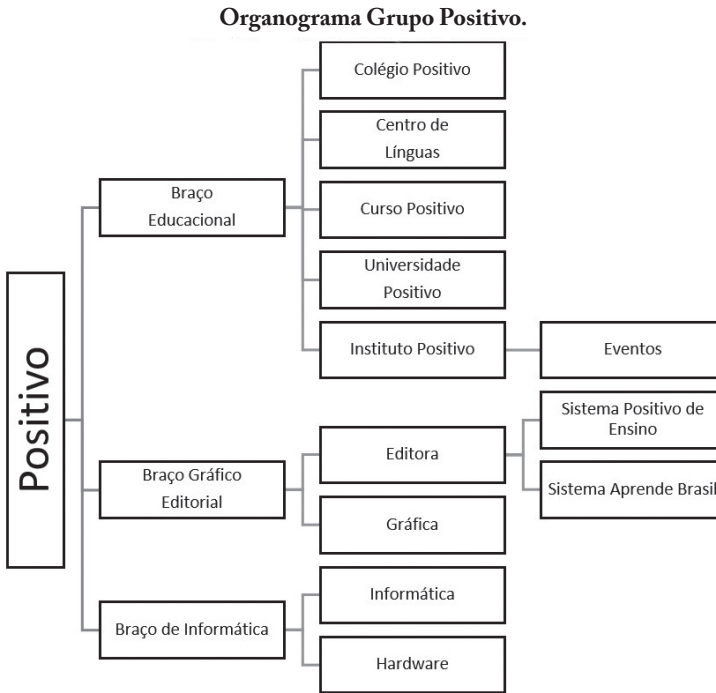
Para melhor entendimento dessa dinâmica, apresentaremos o Grupo Positivo, que tem parceria com o município de Gravataí.

Grupo Positivo e o Sistema de Ensino Aprende Brasil

Fundado em 1972 e com sede na cidade de Curitiba/PR, o Grupo Positivo (GP) atualmente é uma *holding*¹ brasileira atuando em mais de 40 países, nas seguintes áreas: Ensino, Soluções Educacionais, Tecnologia, Gráfico-Editorial e Cultura. Além disso, trabalha com investimento social por meio do Instituto Positivo, com projetos para a educação pública em diferentes regiões do país.

O organograma abaixo possibilita um melhor entendimento das atividades ligadas ao Grupo Positivo.

1 *Holding* é uma empresa que atua como **controladora de outras companhias**, detendo participação majoritária nas ações de suas subsidiárias. *Holding* não é um tipo societário, mas uma forma de administração de grupos empresariais que visa a redução da carga tributária, retorno de capital sob a forma de lucro isento e planejamento da sucessão. Formalizada juridicamente no Brasil com a lei número 6.404/76, conhecida como Lei das Sociedades Anônimas, as *holdings* podem ser de dois tipos: puras, que têm em seu objeto social apenas o controle das ações de outras companhias; ou mistas, que também produzem bens ou serviços. Disponível em: <https://www.dicionariofinanceiro.com/>. Acesso em: em 23 jun. 2020.



Fonte: organograma elaborado por Analéia Domingues (2017) a partir de *sites* oficiais do Grupo Positivo.

Para fins deste artigo, apresentaremos o Sistema de Ensino Aprende Brasil (SEAB), fruto da parceria entre o município de Gravataí e o Grupo Positivo. Consiste na venda de um “conjunto de soluções específicas” (GRAVATAÍ, 2019) para a rede de ensino, contendo livros didáticos, assessoria pedagógica, sistema de avaliação e gestão *on-line*, visando a atender alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

De acordo com informações coletadas no *site* do GP, o Sistema de Ensino Aprende Brasil se propõe a ser “um sistema de ensino completo, que oferece um conjunto específico de soluções para a rede de ensino pública”, que vai desde o “Livro Didático Integrado, Assessoria Pedagógica, Aprende Brasil *On* e os Sistemas hábil e simeB” (SISTEMA DE ENSINO APRENDE BRASIL, 2019, n.p.). As informações também asseguram que a assessoria pedagógica ofertada por eles “complementa a capacitação dos professores e da equipe técnica da rede de ensino, ministrando cursos de metodologia” (SISTEMA DE ENSINO APRENDE BRASIL, 2019, n.p.). Por fim, eles disponibilizam

aos municípios conveniados “duas ferramentas para a gestão e mensuração do avanço da educação de sua rede de escolas: o simeB e o hábile” (SISTEMA DE ENSINO APRENDE BRASIL, 2019, n.p.).

O mercado educacional (RIKOWSKI, 2017) aparece fortemente, introduzindo na rede municipal de Gravataí uma forma de privatização na educação, transformando-a em mercadoria e distanciando-se cada vez mais de um direito público essencial do cidadão.

A receita pública municipal também é transformada em lucro para o GP, uma vez que o município destina verbas para a aquisição do Sistema de Ensino Aprende Brasil. A parceria existe desde 2014. A seguir, mostraremos todo o investimento público feito até o ano de 2020.

Tabela de valores dos contratos entre o Município de Gravataí e a Editora Positivo²

ANO	VALOR (R\$)
2014	3.872.887,20
2015	4.263.950,00
2016	4.492.638,00
2017	4.629.996,00
2018	4.901.376,00
2019	5.877.300,00
2020	6.246.300,00
TOTAL	34.284.447,20

Fonte: elaborada pela autora.

- 2 Gravataí (Município). Secretaria Municipal de Planejamento e Programação Orçamentaria. **Contrato de compra e venda N. 014/2013.**
 Gravataí (Município). Secretaria Municipal de Planejamento e Programação Orçamentaria. **Contrato de compra e venda N. 001/2015.**
 Gravataí (Município). Secretaria Municipal de Administração. **Contrato de compra e venda N. 001/2016/ Inexigibilidade N. 019/2016.**
 Gravataí (Município). Secretaria Municipal de Administração. **Contrato de compra e venda N. 001/2017 / Inexigibilidade N. 020/2016.**
 Gravataí (Município). Departamento de Administração Financeira. **Contrato de compra e venda N. 001/2018 / Inexigibilidade N. 002/2018.**
 Gravataí (Município). Departamento de Administração Financeira. **Contrato de compra e venda N. 001/2019 / Inexigibilidade N. 009/2019.**
 Gravataí (Município). Departamento de Administração Financeira. **Contrato de compra e venda N. 002/2020 / Inexigibilidade N. 008/2020.**

Para a contratação do serviço, foram gastos R\$ 34.284.447,20 (trinta e quatro milhões, duzentos e oitenta e quatro mil, quatrocentos e quarenta e sete reais e vinte centavos). Ou seja, o recurso utilizado para a compra desse serviço foi destinado à iniciativa privada, gerando lucro para ela. Quando ele é destinado ao setor privado, que oferece um serviço educacional definindo as regras, entendemos que existe uma aproximação à lógica de mercado, que por consequência reorganiza os processos de gestão e redefine a execução, a direção e o conteúdo da política educacional (ROSSI; LUMERTZ; PIRES, 2018).

A privatização educacional e sua consequente mercantilização ressignifica a educação como bem público, retrocedendo os pequenos passos avançados rumo à democratização da educação. É sabido que o mercado historicamente pautou a organização escolar da educação no nosso país de diferentes formas. A organização escolar foi/é influenciada pelo Fordismo, trazendo para a organização da educação a lógica da empresa privada, como, por exemplo, o controle, a hierarquia, a divisão do trabalho etc. (ANTUNES, 2017); mas sobretudo por meio de uma especialização fragmentada, separando teoria e prática.

Considerações finais

Com a privatização educacional, a educação pública começa a ser redefinida, ganhando diferentes contornos: ora aparecendo como uma parceria entre o público e o privado, seja com sistemas de ensino ou diretamente com as escolas, em que o setor privado assume o conteúdo da escola pública e a sua execução; ora vendendo serviços e tecnologias educacionais às redes públicas de ensino, também trazendo uma proposta de conteúdo e execução para o setor público. Em ambos os casos, perdemos de vista a democratização do ensino público, pois o setor privado acaba definindo e ditando suas regras, aproximando-se da lógica privatista de mercado.

A Prefeitura, na busca de uma pretensa qualidade educacional, acaba mercantilizando e privatizando a educação municipal, trazendo consigo um projeto de desmonte da educação pública. A qualidade na educação passa a aproximar-se da lógica do mercado, com a premissa de que o privado é melhor que o público, distanciando-se do princípio constitucional da Gestão Democrática e também da garantia do direito a uma educação totalmente pública e gratuita.

Quando a Prefeitura de Gravataí compra esse pacote de serviços da Editora Positivo, é justamente esse o parâmetro utilizado.

A lógica privatista implica retrocesso para a democratização da educação não só na qualidade, mas também no currículo, que, por meio do sistema apostilado, passa a ser definido por um ente privado, e no qual foram investidos milhões nos últimos anos concomitantemente ao Plano Nacional do Livro Didático – que destinou livros didáticos para as escolas públicas do país.

A formação de professores e a gestão da escola são definidas pela iniciativa privada. Ela, então, passa orientar as decisões escolares, desconsiderando o processo coletivo e democrático da construção da proposta educacional. O privado, nesse caso, não aparece como alteração da propriedade em si, ele assume um projeto societário que enfraquece a educação pública e impõe a lógica de mercado nas relações educativas.

Referências

ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista**. São Paulo: Cortez, 2017.

CASIMIRO, Flávio Henrique Calheiros. **A nova direita: aparelhos de ação política e ideológica no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GRAVATAÍ (Prefeitura). **Portal do Cidadão**. Disponível em: <https://gravatai.atende.net>. Acesso em: 19 maio 2019.

MÉSZÁROS, István. **Para além do Capital**. São Paulo: Boitempo; Campinas: Ed. Unicamp, 2002.

MIGUEL, Luis Felipe. **O colapso da democracia no Brasil: da Constituição ao Golpe de 2016**. São Paulo: Expressão Popular, 2019. 213 p.

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

PERONI, Vera Maria Vidal. Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta. **Currículo Sem Fronteiras**. Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 212-238, jan. 2018. Quadrimestral.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Diálogos sobre as redefinições do papel do Estado e nas fronteiras em o público e o privado na educação**. São Leopoldo: Oikos, 2015.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Política Educacional e papel do Estado**. São Paulo: Xamã, 2003.

RIKOWSKI, Glenn. Privatização em Educação e formas de mercadoria. *In: Retratos da escola*. Brasília: CNTE, v. 11, n. 1, jul. 2017. Semestral.

ROSSI, Alexandre José; LUMERTZ, Juliana Selau; PIRES, Daniela O. As implicações da parceria público-privada para a gestão democrática da escola pública. *In: BAIRROS, Mariângela; MARCHAND, Patrícia Souza. Coordenação Pedagógica concepções e práticas*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2018. p. 387-399.

SISTEMA DE ENSINO APRENDE BRASIL. **Página inicial**. 2019. Disponível em: <http://sistemaaprendebrasil.com.br>. Acesso em: 19 maio 2019.

PRIVATIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

*Lucia Camini
Adriano Pires de Almeida*

Introdução

Este texto busca discutir as políticas educacionais do estado do Rio Grande do Sul, no contexto da gestão do governador Eduardo Leite (2019-2022), cujo principal eixo evidente é a reestruturação do Estado, principalmente da gestão. Destacamos a parceria com a Comunitas, organização da sociedade civil que atua na assessoria do governo. É interessante destacar que, já no dia 02/01/2019, um dia depois da posse, a primeira medida do Governo Leite foi aprovar o projeto de lei da Reforma Administrativa na Assembleia Legislativa gaúcha.

Na primeira parte do texto, analisamos quem são os aliados e o percurso do governo para aprovação das propostas. Na segunda parte, trataremos das formas de materialização desse processo na educação, como parte dessa reestruturação do governo, com destaque ao programa Qualifica RS, em parceria com a Fundação Lemann.

A pesquisa tem enfoque qualitativo. Os procedimentos de coleta de dados são: análise de fontes secundárias, pesquisa bibliográfica e análise de documentos – tais como leis, documentos oficiais, relatórios, *site* oficial do governo, relatórios educacionais e artigos da imprensa.

O Governo Leite

O estado do Rio Grande do Sul atualmente é governado por uma aliança composta pelo governador Eduardo Leite, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), o vice-governador Delegado Ranolfo do Partido Trabalhista

Brasileiro (PTB), além do apoio do Partido Republicano Brasileiro (PRB), Cidadania, Partido Humanista da Solidariedade (PHS), Progressistas (PP) e Rede Sustentabilidade.

O governo anterior era liderado por José Ivo Sartori, do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), que não conseguiu a sua reeleição. Mesmo com a derrota, todos os partidos da antiga aliança estão apoiando o atual governador na Assembleia Legislativa e na composição dos cargos no executivo.

A base governista atual é de 40 deputados, compostos pelos partidos PSDB, PTB, PP, PRB, Cidadania, mais os apoios do MDB (com um independente), Partido Social Liberal (PSL), Partido Socialista Brasileiro (PSB), Democratas (DEM), Partido da República (PR), Partido Social Democrático, Podemos e Solidariedade. A oposição tem apenas 13 parlamentares do Partido dos Trabalhadores (PT), Partido Democrático Brasileiro (PDT) e Partido Socialismo e Liberdade (PSOL). O Partido Novo, junto com um integrante do MDB, constitui um grupo de dois deputados que não fazem parte nem da ala governista nem da oposicionista (GOMES, 2019).

Nesse sentido, do total de 55 deputados no parlamento gaúcho, o governo Leite conta com o voto de 40 parlamentares, o que constituiu uma ampla base de apoio, podendo, assim, aprovar todos os projetos de seu interesse, inclusive mudar a Constituição Estadual para ajustar o Estado conforme seu programa de governo.

O governador Eduardo Leite, na sua Proposta de Governo “Vamos Rio Grande na Educação”, afirma:

[...] a busca por fontes alternativas de recursos e de novas formas de gestão – em parceria com entidades sociais e iniciativa privada – também devem estar no foco do governo... Compromisso de remuneração justa, com plano de carreira que estimule o ingresso de profissionais, priorize a progressão e considere o princípio da valorização profissional pelo mérito, a formação continuada e condições de trabalho justas para o desempenho profissional (TSE, 2018, n.p.).

Esse extrato do programa de governo tem melhor explicação na fala do governador Eduardo Leite em evento realizado pelo Centro de Liderança Pública, no dia 23 de novembro do ano de 2019:

Municípios fazem concursos públicos para um público que só vai reduzir nos próximos anos, pela queda da natalidade. E você vai ficar com o custo de professores e suas futuras aposentadorias. Você está contratando 100 anos de gasto (TERRA, 2019, n. p.).

Nessa manifestação, o governador do Rio Grande do Sul criticou a opção de alguns municípios pela realização de concursos públicos para atingir a universalização de acesso à escola e às creches, fixada no Plano Nacional de Educação. Segundo ele, uma reforma no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) deveria ser endereçada para que os recursos pudessem ser utilizados por entidades do mercado (TERRA, 2019).

Diante dessa perspectiva, a parceria da Comunitas com o Governo do RS começou com o assessoramento técnico no processo de transição governamental (final do governo Sartori e início da gestão Leite). O trabalho deu origem ao projeto de Lei da Reforma Administrativa, aprovado pela Assembleia Legislativa gaúcha em janeiro de 2019 (COMUNITAS, 2019).

“Trazemos para o estado gaúcho o modelo do programa ‘Juntos pelo Desenvolvimento Sustentável’ já implementado em diversos municípios do país. Inclusive em Pelotas, cidade onde o próprio Eduardo foi prefeito”, afirmou José Roberto Marinho (presidente da Fundação Roberto Marinho, que pertence ao Grupo Globo), líder da Governança do Programa Juntos (COMUNITAS, 2019).

A Comunitas define-se como “[...] organização da sociedade civil para estimular a participação da iniciativa privada no desenvolvimento social e econômico do país” (ADUSP, 2019). Tem projetos com a Gerdau, Bradesco, Itaú, Votorantim, JP Morgan. Através de parcerias com órgãos estatais, atua partindo da premissa de que o Estado é deficiente e tal colaboração pode levar a superar os “gargalos”. Emprega metodologias empresariais, mediante “treinamento” repassados aos gestores públicos. Tais parcerias são realizadas sem licitação e implicam a contratação de “parceiros técnicos” designados pela Comunitas (ADUSP, 2019).

A Comunitas é presidida por Regina Célia Esteves de Siqueira. Nos governos de Fernando Henrique Cardoso, ela foi diretora de Projetos Especiais do Gabinete do Ministério da Educação (MEC) e, de 1996 a 2002, atuou

no Conselho da Comunidade Solidária. Desde 2009, responde pela gestão do Centro Ruth Cardoso – criado por sua mantenedora, AlfaSol (Alfabetização Solidária) (ADUSP, 2019).

O programa “Juntos pelo Desenvolvimento Sustentável” é um coletivo que nasceu da organização social Comunitas, da qual a empresa Falconi Consultores de Resultados, fundada pelo professor Vicente Falconi, é parceira estratégica – como foi no município de Pelotas, na gestão do prefeito Eduardo Leite. A Falconi já prestou consultorias nas gestões estaduais de Germano Rigotto (MDB) e Yeda Crusius (PSDB). Também para José Fogaça (MDB) e Nelson Marchezan (PSDB), na prefeitura de Porto Alegre.

O principal eixo evidenciado, no período inicial do novo governo do Rio Grande do Sul, é a reestruturação do Estado, principalmente da gestão. A educação, outrossim, é parte dessa reestruturação. A parceria é com a Comunitas que está coordenando esse processo de reestruturação.

Como podemos perceber, não foi por acaso que Leite apoiou, no segundo turno das eleições presidenciais de 2018, o candidato Jair Bolsonaro (PSL) à Presidência da República do Brasil. Além da bancada parlamentar do PSL dar apoio ao governo estadual, o governador considera a reforma da previdência, proposta por Bolsonaro, uma medida fundamental. Ou seja, coerente com as suas intenções para “Adequação da previdência estadual” (CASTRO, 2019).

Diante dessa política, o governo apresentou na Assembleia Legislativa, em novembro de 2019, um pacote de medidas para colocar em prática a reestruturação do Estado sob a lógica neoliberal. Antes de virar projetos de lei, o material, intitulado Reforma Estrutural do Estado, tinha a proposta de mudar 117 regras das carreiras ou dos quadros do funcionalismo – desde mudanças na Constituição Estadual, no Estatuto de Servidores Cíveis, no Estatuto de Servidores Militares, no plano de carreira dos professores estaduais e em legislações que regem as aposentadorias do funcionalismo (JACOBSEN, 2019).

A reação contrária veio com milhares de educadores, estudantes e servidores de quase 30 categorias das três esferas do funcionalismo gaúcho, no dia 14 de novembro de 2019, contra o pacote do governador. O ato foi organizado pela Frente de Servidores Públicos (FSP/RS) (CPERS, 2019a).

Em todo o estado, mais de 1.556 escolas se envolveram na greve da educação. A greve extrapolou os muros dos colégios e tomou as ruas do estado,

com amplo apoio social e institucional. O movimento conquistou grande parte da sociedade, com adesão crescente de comerciantes, que afixam cartazes de apoio junto às vitrines (CPERS, 2019b).

Apesar de toda essa mobilização contrária, o governo contou com o apoio das principais empresas de comunicação, principalmente, vinculadas ao Grupo RBS, através dos seus jornais, emissoras de rádios, portais na *internet* e televisão (sucursal da Rede Globo, que tem a Fundação Roberto Marinho parceira da gestão do governo estadual através do programa Juntos).

Depois de acompanhar todo caminho do pacote do governo, por meio das notícias vinculadas aos órgãos de imprensa ligados à RBS, sua comemoração pela aprovação dos projetos na Assembleia Legislativa, fica evidente de que lado esse grupo empresarial está – como mostra o trecho de um artigo publicado no Jornal Zero Hora, do dia 06 de fevereiro de 2020, no espaço chamado “Opinião da RBS”, com o título: “Um reforço para as reformas”, ao abordar a seguinte ideia:

A dramática radiografia das contas de 2019 do Rio Grande do Sul, revelada na terça-feira pela Secretaria Estadual da Fazenda, é um reforço na evidência de que o pacote de medidas de ajustes aprovado pela Assembleia Legislativa em janeiro é mais do que justificado (ZERO HORA, 2020, p. 22).

Além de apoiar as propostas, ao longo dos meses de novembro a janeiro, o grupo RBS segue na sua coluna de opinião, “O governo deve manter o curso firme das privatizações, incluindo outras empresas, se for o caso, e adotar uma posição ousada na extinção de organismos públicos...” (ZERO HORA, 2020, p. 22). Mais adiante, o texto decreta o caminho que o governo deve tomar para enfrentar a crise fiscal. “Como alternativa para a incapacidade de investimento pelo governo, as parcerias público-privadas (PPPs)... Devem ser mais ágeis e abrangentes” (ZERO HORA, 2020, p. 22).

Outros aliados da gestão Eduardo Leite para a aprovação do pacote foram as entidades empresariais. Entre elas, a Federação do Comércio de Bens e de Serviços do Estado do Rio Grande do Sul (Fecomércio-RS), a Federação de Entidades Empresariais do Rio Grande do Sul (Federasul), a Federação das

Indústrias do Rio Grande do Sul (Fiergs) e a Federação da Agricultura do Rio Grande do Sul (Farsul).

No dia 12 de novembro de 2019, em uma reunião do governador com a diretoria da Fecomércio para debater os projetos da Reforma Estrutural do Estado, antes de ser encaminhados à Assembleia Legislativa, o presidente da entidade, Luiz Carlos Bohn, declarou: “O governo pode contar com nosso apoio e, inclusive, com nossa mobilização”¹. Posteriormente, foi a vez da Federasul declarar apoio favorável e reforçar a participação e a mobilização do interior para a sua aprovação. A presidente Simone Leite afirmou: “Precisamos apoiar o pacote encaminhado pelo governador Eduardo Leite (...) com a reforma estrutural será possível reduzir o custo do Estado”². Logo depois, a Fiergs entrou no mutirão para tentar convencer os deputados a aprovarem as medidas. O presidente Gilberto Petry encaminhou carta aos 55 deputados pedindo voto a favor do pacote³. Em seguida, a Farsul que mantém relações com 35 dos 55 deputados, e tem a Frente Parlamentar do Agronegócio, presidida pelo deputado Rodrigo Lorenzoni (DEM), com 21 integrantes, entrou no jogo da pressão em cima dos parlamentares que têm ligação com o agronegócio, na tentativa de convencê-los a votar a favor das medidas.⁴

Depois de muitas caminhadas, discursos, debates, enfrentamentos com a Brigada Militar, o governo conseguiu aprovar, no dia 18 de dezembro de 2019, o Projeto de Lei Complementar, que altera o regime da previdência estadual, aumentando as alíquotas para servidores civis ativos e inativos, seguindo as diretrizes da Reforma da Previdência aprovada no Congresso Federal, de autoria do Presidente da República Jair Bolsonaro⁵.

1 Disponível em: <https://www.estado.rs.gov.br/diretoria-da-fecomercio-rs-garante-apoio-a-reforma-estrutural-do-estado>. Acesso em: 01 dez. 2020.

2 Disponível em: <https://www.federasul.com.br/federasul-reforca-seu-apoio-a-reforma-estrutural/>. Acesso em: 01 dez. 2020.

3 Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/colunistas/rosane-de-oliveira/noticia/2019/12/empresarios-pressionam-deputados-a-votar-a-favor-do-pacote-de-eduardo-leite-ck3z0nhov045j01rzonb3jio8.html>. Acesso em: 01 dez. 2020.

4 Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/colunistas/rosane-de-oliveira/noticia/2019/12/farsul-formaliza-apoio-ao-pacote-de-eduardo-leite-ck40atqv500oy01qhiezlh3rf.html>. Acesso em: 01 dez. 2020.

5 Disponível em: <https://www.cut.org.br/noticias/deputados-aprovam-projeto-de-eduardo-leite-para-aumentar-contribuicao-previdenci-417f>. Acesso em 01 dez. 2020.

O resultado da votação foi 38 votos a favor e 15 contrários. Votaram a favor as bancadas do PSDB, MDB, PTB, PP, PSB, PSD, DEM, PSL, Novo, PL, Cidadania, Solidariedade e Republicanos. Os votos contrários foram das bancadas do PT, PDT, PSOL, um deputado do Podemos e outro do PSL.

No final do mês de janeiro de 2020, o governo de Eduardo Leite acumulou mais vitórias no parlamento gaúcho, ao aprovar a mudança no plano de carreira e de aposentadoria de servidores públicos, tais como as gratificações e adicionais por tempo de serviço, abono família e licença para mandato classista.

Com relação à aposentadoria, a mudança elimina as vantagens por tempo de serviço para futuros servidores, como triênios, quinquênios, gratificações ou adicionais por 15 e 25 anos de trabalho. Mudou a idade de aposentadoria para professor com efetivo exercício na educação básica, que deverá ter idade mínima de 60 anos e professora de 57 anos. Ou seja, acaba com a aposentadoria especial, pois serão necessários 40 anos de contribuição para chegar a 100% da média de todas as contribuições⁶.

Além da redução dos direitos, com a aprovação do pacote, os servidores públicos estaduais amargam o pagamento de salários atrasados e parcelados, e sem reposição da inflação, há mais de cinco anos.

Para o desfecho, depois de quase dois meses de greve, os trabalhadores da educação, mais de 27 mil educadores grevistas, tiveram seus salários cortados pelo governo Eduardo Leite, apesar dos serviços prestados e dos períodos recuperados em sala de aula, com a conclusão do ano letivo de 2019⁷.

Programa Qualifica RS

Para dar resposta ao tamanho da rede estadual de educação básica, com 930.616 matrículas, 2.534 escolas, 43.712 professores e 58.032 funcionários⁸, na seção geral do Plano de Governo, “Garantir Educação de Qualidade a Todos”, consta que para o sistema educativo funcionar demandará de “Fontes

6 Disponível em: <https://www.sul21.com.br/opiniaopublica/2020/02/pacote-leite-perde-a-educacao-atrasa-o-rio-grande-por-sofia-cavedon/>. Acesso em 01 dez. 2020.

7 Disponível em: <https://cpers.com.br/em-artigo-na-zero-hora-helenir-cobra-pagamento-do-ponto-de-grevistas/>. Acesso em: 01 dez. 2020.

8 Disponível em: https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/estatisticas_2017.pdf. Acesso em: 01 dez. 2020.

alternativas de recursos e de novas formas de gestão – em parceria com entidades sociais e iniciativa privada” (TSE, 2018).

Como materialização desse processo de reestruturação do Estado na educação, destacamos o programa Qualifica RS, em parceria com a Fundação Lemann.

No início da gestão, foi criada a Secretaria Extraordinária de Parcerias Estratégicas e estabelecidas parcerias com instituições privadas. O secretário nomeado é o procurador Bruno Vanuzzi, que foi secretário de Parcerias Estratégicas de Porto Alegre⁹. O governador recém-empossado, Eduardo Leite, afirmou que o objetivo da secretaria é a “Viabilização de parcerias com o setor privado, seja através de PPPs ou de concessões, em todas as áreas, da infraestrutura à educação, de presídios à cultura” (RIO GRANDE DO SUL, 2019a, n.p.). A principal tarefa do novo secretário será comandar o programa RS Parcerias, em articulação com a Secretaria de Governança e Gestão.

Em fevereiro de 2019, o governo do estado do Rio Grande do Sul firmou parceria com a Fundação Lemann, representando uma Aliança de organizações do terceiro setor, formada por Instituto Humanize, Instituto República e a Fundação Brava, que serão apresentadas a seguir. Essas organizações criaram o projeto “Aliança para liderança de impacto”, cujo objetivo é “[...] contribuir para que pessoas altamente capacitadas ocupem cargos de liderança no governo e no terceiro setor, para resolver os principais problemas sociais do país, garantindo os princípios da sustentabilidade” (FUNDAÇÃO LEMANN, 2019).

Nessa perspectiva, a Secretaria de Educação deixa de ser o órgão governamental responsável pela formulação, execução e acompanhamento da política educacional do estado, e passa para o terceiro setor (Aliança) a competência para escolher e para qualificar os gestores responsáveis pela articulação do processo educativo nas regiões. Toda a base de dados e de informações relacionadas à rede pública de ensino será disponibilizada a essas organizações para o planejamento e para a definição das suas estratégias de execução do processo de cooperação previsto no acordo. Sendo assim, o Estado passa para a iniciativa privada dados essenciais de interesse específico da gestão pública estatal.

9 Porto Alegre, que também possui um governo do PSDB, tem como objetivo de governo a desestatização, conforme o prefeito Nelson Marchezan: “Durante a entrevista à imprensa, Marchezan falou, ainda, sobre os planos de avançar na ‘desestatização dos serviços’ e firmar parcerias com a iniciativa privada” (APÓS VITÓRIA..., 2019).

Para a melhor compreensão do contexto e dos interesses envolvidos nessa parceria, é preciso identificar quem são e o que representam as instituições envolvidas.

A Fundação Lemann foi fundada em 2001, com início de suas atividades em 2002, pelo empresário Jorge Paulo Lemann. Trata-se de uma organização familiar, sem fins lucrativos, que tem como missão “[...] colaborar com pessoas e instituições em iniciativas de grande impacto que ajudem a garantir a aprendizagem de todos os alunos e formar líderes que resolvam os problemas sociais do país, levando o Brasil a um salto de desenvolvimento com equidade” (PERONI; OLIVEIRA, 2019, p. 45).

O Instituto Humanize é uma empresa com foco no desenvolvimento humano pessoal e profissional. Foi fundada por Alexandre Cury Hadad, que busca “[...] elevar o potencial de cada pessoa e possibilitar o resgate da essência individual. [...] Para nós, qualquer pessoa tem dentro de si uma capacidade infinita para realizar seus sonhos e para viver a vida que desejar” (GIFE, 2018, n.p.). O Humanize tem como eixos de formação: comportamento de excelência, conhecendo as emoções, ganho de consciência, Programação Neurolinguística (PNL).

O Instituto República, criado em junho de 2016, é autodefinido como “[...] uma organização de *grant-making* familiar, não partidária e não corporativa que trabalha para melhorar a gestão de pessoas em governos no Brasil” (REPÚBLICA.ORG, 2019, n.p.). Em maio de 2017, estabeleceu uma parceria com a Universidade de Columbia, em Nova York, para que gestores públicos do estado do Rio de Janeiro pudessem concorrer a bolsas para um curso de liderança na cidade estadunidense. O Instituto República indica, entre os seus objetivos, “trabalhar para melhorar a gestão de pessoas em governos no Brasil, investir e apoiar projetos de formação, reconhecimento e a construção de redes de pessoas que trabalham no serviço público” (REPÚBLICA.ORG, 2019). E tem como missão “Articular, colaborar e investir no desenvolvimento de projetos de formação, reconhecimento, produção de conhecimento e construção de redes de profissionais públicos de excelência” (REPÚBLICA.ORG, 2019). A sua visão é “[...] ser vanguarda de pensamento na área de capital humano em governos, conectando profissionais públicos, acadêmicos e artistas, para aumentar a confiança, as expectativas e a qualidade do serviço público no Brasil” (REPÚBLICA.ORG, 2019).

A Fundação Brava é uma organização sem fins lucrativos que desenvolve e apoia iniciativas de impacto para contribuir com o desenvolvimento do Brasil (BRAVA, 2017). No entanto, a fundação, registrada em 2002, tem sede nos Estados Unidos, no paraíso fiscal de Delaware. Ela pagou R\$ 4 milhões ao Instituto de Desenvolvimento Gerencial (IDG) para desenvolver a reforma administrativa do Estado em Minas Gerais, na gestão de Aécio Neves, em nome de Carlos Alberto da Veiga Sicupira, conselheiro da Ambev, vinculado ao Presidente da Fundação Lemann (EMPRESAS..., 2006).

A Brava tem, ainda, colaborado em outras atividades com o IDG, hoje Falconi, consultores de resultados, propriedade de Vicente Falconi, também conselheiro da Ambev. O portal Meu Município, criado em 2014, é um projeto assinado pela Fundação Brava e pelo Insper, parceiros da Falconi, com *o intuito de oferecer aos gestores um painel de bordo com os principais indicadores de desempenho financeiro dos seus municípios*¹⁰.

O BrazilLAB tem como apoiadores a Brava, Instituto Humanize, Instituto República, Fundação Lemann, Instituto Lafer, Banco Itaú e Bank of America Merrill Lynch, e, como parceiro (entre outros), a Comunítas. Entre suas iniciativas estão: Cidade em Jogo – *game* educativo desenvolvido pela Fundação Brava e pelo Brazil Institute do Woodrow Wilson Center para auxiliar professores na abordagem de temas relacionados à cidadania e à educação política em sala de aula, ao mesmo tempo em que estimula o pensamento crítico dos alunos¹¹; e o Gesta – espaço virtual que apresenta os principais desafios do Brasil, suas causas e consequências, e os possíveis caminhos para melhorar e transformar nossa sociedade. O Gesta tem como parceiros: Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Insper, Agência Tech and soul (GESTA, 2019).

O BrazilLAB é, portanto, um *hub* de inovação que acelera soluções e conecta empreendedores com o Poder Público. Seu objetivo é “[...] estimular no Brasil uma cultura voltada para a inovação no setor público. Fazemos isso apoiando empreendedores que estão engajados em buscar soluções para os desafios mais complexos vividos pela sociedade atual” (BRAZILLAB, 2019).

10 Mais informações em: <https://meumunicipio.org.br/mapa?gclid=Cj0KCQjwrJ7nBRD5ARIsAATMxstT6vW3vD-cXcX7kJbOcu2zfkHj8-fA00z5fKkwFRL8L9T9FgeEqnsaAhoZEA Lw_wcB>. Acesso em: 20 maio 2019.

11 Mais informações em: <<http://cidadeemjogo.org.br/>>. Acesso em: 20 maio 2019.

No Rio Grande do Sul, a primeira ação prevista nesse acordo de cooperação entre o governo e a “Aliança” foi a organização do processo de seleção de gestores para cargos estratégicos e diretorias regionais da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), iniciada em abril de 2019. Conforme a Fundação Lemann:

A ideia é ajudar a melhorar o processo de seleção com critérios claros e transparentes, olhando para as competências das pessoas – além de seu desenvolvimento e valorização da carreira. Isso significa ter profissionais mais bem preparados em cargos de liderança e, por consequência, oferecer serviços cada vez melhores para a sociedade (FUNDAÇÃO LEMANN, 2019, n.p.).

De acordo com o diretor dessa Fundação, Denis Mizne, “Não se trata só de uma seleção, envolve o desenvolvimento de metas, um planejamento de carreira, um plano motivacional” (RIO GRANDE DO SUL, 2019b, n.p.).

Por meio do programa de seleção de lideranças para o setor público (Qualifica RS), fruto de acordo de cooperação técnica entre o Estado e a Fundação Lemann, a Secretaria da Educação (SEDUC) abriu inscrições para a seleção de trinta (30) Coordenadores Regionais de Educação. “O objeto deste Acordo é a união de esforços entre as partes para desenvolvimento do programa ‘Gestão Pública’” (RIO GRANDE DO SUL, 2019c, n.p.).

As Coordenadorias Regionais de Educação fazem parte da estrutura da Secretaria de Educação como órgãos responsáveis pela gestão e pela implementação da política pública de educação em todo o estado do RS, compreendendo as tarefas organizativas para o funcionamento das escolas públicas estaduais, a articulação com os demais sistemas de ensino, a gestão dos recursos humanos, os processos de formação continuada dos profissionais de educação e, em especial, o apoio no desenvolvimento do projeto político pedagógico em todas as escolas.

A seleção desses coordenadores regionais foi feita em etapas sucessivas, iniciando com a análise curricular, depois com o teste de perfil, a entrevista de mapeamento e de competências, as referências profissionais, a pesquisa de crenças (etapa não eliminatória cujo objetivo é identificar a compatibilidade entre os valores do candidato e os objetivos do governo), o painel com

especialistas e, por fim, a entrevista com o gestor da pasta à qual pertence o cargo em disputa (QUALIFICA RS, 2019).

As informações tornadas públicas sobre esse processo de seleção referem-se às metodologias de recrutamento para cargos comissionados e gratificados, e à possibilidade de participação de profissionais de dentro e fora dos órgãos de governo, busca de talentos interessados em contribuir na qualificação da gestão pública. Isso significa dizer que os profissionais interessados, tanto podem ser servidores públicos concursados, quanto profissionais com trajetória no setor privado ou no terceiro setor, bastando ter formação superior completa e experiência em alcançar resultados. (QUALIFICA RS, 2019).

Ao indicar o que o candidato deve levar em consideração, destaca-se que “[...] é fundamental que você tenha em mente de maneira clara, ao longo do processo, como a experiência na posição para a qual se candidatou será positiva para sua carreira e qual marca você quer deixar na gestão estadual do Rio Grande do Sul” (QUALIFICA RS, 2019, n.p.).

Para o desenvolvimento desse trabalho, a “Aliança” conta com o trabalho de um parceiro especialista, o Vetor Brasil, que foi responsável pela preparação e pelo apoio operacional das etapas, por meio do programa Líderes de Gestão Pública. O Vetor Brasil é autodefinido como uma instituição sem fins lucrativos e “[...] é um projeto apartidário, ou seja, atua em governos de diferentes siglas, nos níveis estaduais e municipais. O Programa Líderes de Gestão Pública busca profissionais mais seniores para ocuparem altos cargos nas gestões estaduais e municipais” (VETOR BRASIL, 2019).

O Qualifica RS concluiu, no dia 02 de setembro de 2019, a seleção de profissionais. Foram 36 selecionados dentre mais de 4 mil candidaturas. São 30 vagas de coordenador regional de Educação, três cargos de agente de controle externo de gestão vinculados à Secretaria da Educação (Seduc), e três postos estratégicos da Secretaria de Planejamento, Orçamento e Gestão (Seplag): na Subsecretaria de Gestão de Pessoas, na Diretoria de Recursos Humanos e na Coordenadoria da Escola de Governo (EGOV).

Por fim, o governador ressaltou que o Qualifica RS não vai ficar restrito às duas secretarias. “Estamos criando uma nova cultura e queremos que ela seja disseminada na administração pública, não apenas no recrutamento, mas

na qualificação constante dos quadros que temos com o apoio das quatro organizações parcerias.”¹²

Considerações finais

Apresentamos os principais sujeitos individuais e coletivos, no contexto da gestão do governador Eduardo Leite (2019-2022), com seus posicionamentos em relação aos projetos de reformas do atual governo estadual e suas articulações para ajudar na aprovação dessas leis e suas resistências. Com ampla maioria no legislativo, ao aprovar as mudanças, o governador retira direitos dos servidores públicos e atinge os trabalhadores em educação, prejudicando as condições de trabalho nas escolas, agravado com mais de cinco anos sem reajuste salarial, pagamentos dos salários atrasados e sem concurso público.

Com o programa Qualifica RS, a SEDUC/RS deixa de ser o órgão governamental responsável pela formulação, pela execução e pelo acompanhamento da política educacional do Estado, e passa ao terceiro setor (Aliança) a competência para escolher e para qualificar os gestores responsáveis pela articulação do processo educativo nas regiões. Toda a base de dados e informações relacionadas à rede pública de ensino será disponibilizada a essas organizações, para o planejamento e definição das suas estratégias de execução do processo de cooperação previsto no acordo. Sendo assim, o Estado repassará à iniciativa privada dados essenciais de interesse específico da gestão pública estatal.

O que se evidencia nessas parcerias é a desobrigação do Estado com sua atribuição constitucional: garantir o direito à educação, provendo para isso as condições necessárias ao acesso, à permanência e à gestão qualificada; assim como ignora os princípios da gestão democrática estabelecidos na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), na Lei Estadual que dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público (Lei nº 10.576/1995), e no Plano Estadual de Educação (Lei 14.705/2015).

Enfim, destacamos a proposta de reestruturação do Estado, que tem como foco um processo de privatização como política pública. Esse processo

12 Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/sao-entregues-os-certificados-aos-selecionados-do-qualifica-rs>. Acesso em: 01 dez. 2020.

traz fortes implicações para a democratização da sociedade e, em particular, da educação.

Referências

ADUSP. **Quem são os dirigentes da Comunitas? São Paulo, 2019. Disponível em:** <<https://www.adusp.org.br/index.php/denuncia/2670-quem-sao-os-dirigentes-da-comunitas>>. Acesso em: 02 jun. 2019.

APÓS VITÓRIA na Câmara, Marchezan dispara contra Sindicato dos Municipários: 'Diálogo está encerrado'. **Gaúcha ZH**, Porto Alegre, 27 mar. 2019. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/porto-alegre/noticia/2019/03/apos-vitoria-na-camara-marchezan-dispara-contrasindicato-dos-municiparios-dialogo-esta-encerrado-cjtrjx3c400u701llcreabez5.html>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

BRAVA (Portal). **Quem somos**. 2019. Disponível em: <<http://brava.org.br/quem-somos/>>. Acesso em: 20 maio 2019.

BRAZILLAB. **Quemsomos**. 2019. Disponível em: <https://brazillab.org.br/?gclid=EA1aIQobChMIuejauuy04gIVxB6GCh1E4wm3EAAAYASAAEgKTvvD_BwE>. Acesso em: 20 maio 2019.

CASTRO, Annie. Leite considera reforma da previdência proposta por Bolsonaro uma medida fundamental. **Sul 21**, Porto Alegre, 20 mar. 2019. Disponível em: <<https://www.sul21.com.br/ultimas-noticias/politica/2019/03/leite-considera-reforma-da-previdencia-proposta-por-bolsonaro-uma-medida-fundamental/>>. Acesso em: 03 jun. 2019.

COMUNITAS. **Comunitas realiza primeira reunião de governança de projetos no Rio Grande do Sul**. São Paulo, 2019. Disponível em: <<https://www.comunitas.org/portal/comunitas-realiza-primeira-reuniao-de-governanca-de-projetos-no-rio-grande-do-sul/>>. Acesso em: 02 jun. 2019.

CPERS. Unidade na luta: mais de 20 mil servidores fazem ato histórico contra o desmonte do Estado. **CPERS Sindicato**, 14 nov. 2019a. Disponível em: <https://cpers.com.br/unidade-na-luta-mais-de-20-mil-servidores-fazem-ato-historico-contrao-desmonte-do-estado/>. Acesso em: 01 dez. 2020.

CPERS. Onda de indignação: greve tem novas adesões e chega a 1556 escolas envolvidas. **CPERS Sindicato**, 27 nov. 2019b. Disponível em: <https://cpers.com.br/onda-de-indignacao-greve-tem-novas-adesoes-e-chega-a-1556-escolas-envolvidas-2/>. Acesso em: 01 dez. 2020.

EMPRESAS pagaram instituto para desenvolver reforma. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 13 ago. 2006. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc1308200619.htm>>. Acesso em: 30 maio 2019.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Parceria com Rio Grande do Sul apoia a gestão de pessoas**. 25 fev. 2019. Disponível em: <<https://fundacaolemann.org.br/noticias/parceria-com-rio-grande-do-sul-apoia-a-gestao-de-pessoas>>. Acesso em: 21 maio 2019.

GESTA. Galeria de Estudos e Avaliação de Iniciativas Públicas. **Objetivo**. 2019. Disponível em: <<http://gesta.org.br>>. Acesso em: 20 maio 2019.

GOMES, Luís Eduardo. 100 dias do Governo Leite. **Sul21**, Porto Alegre, 10 abr. 2019. Disponível em: <<https://www.sul21.com.br/ultimas-noticias/politica/2019/04/100-dias-de-leite-o-que-deputados-pensam-do-governo-ate-aqui/>>. Acesso em: 03 jun. 2019.

JACOBSEN, Gabriel. Pacote de Eduardo Leite prevê mudança de 117 regras do funcionalismo; veja a íntegra. **GZH**, 15 out. 2019. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/politica/noticia/2019/10/pacote-de-eduardo-leite-preve-mudanca-de-117-regras-do-funcionalismo-veja-a-integra-ck1rxetde066x01n35d1iaig6.html>. Acesso em: 01 dez. 2020.

PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Cristina Maria Bezerra de. O Marco Regulatório e as Parcerias Público-Privadas no Contexto Educacional. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 31, p. 38-57, jan./mar. 2019.

QUALIFICA RS. **Sobre o projeto**. 2019. Disponível em: <<http://qualificars.rs.gov.br/sobre-o-projeto>>. Acesso em: 18 abr. 2019.

REPÚBLICA.ORG (Portal). **Institucional**. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <<https://republica.org/institucional>>. Acesso em: 28 maio 2019.

RIO GRANDE DO SUL (Portal). **Governador Leite anuncia secretário extraordinário de Parcerias**. Porto Alegre, 10 abr. 2019a. Disponível em: <<https://www.estado.rs.gov.br/governador-eduardo-leite-anuncia-secretario-extraordinario-de-parcerias>>. Acesso em: 02 jun. 2019.

RIO GRANDE DO SUL (Portal). **Parceria com fundações aperfeiçoará seleção de coordenadores regionais de Educação**. Porto Alegre, 25 fev. 2019b. Disponível em: <<https://estado.rs.gov.br/parceria-com-fundacoes-aperfeicoara-selecao-de-coordenadores-regionais-de-educacao>>. Acesso em: 24 maio 2019.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Planejamento, Orçamento e Gestão. **Estado Celebra Parceria com foco em Gestão de Pessoas**. Porto Alegre, 25 fev. 2019c.

TERRA (Portal). **Eduardo Leite defende setor privado em prestação de serviços para educação**. 23 nov. 2019. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/brasil/politica/eduardo-leite-defende-setor-privado-em-prestacao-de-servicos-para-educacao,b308faff955747207034601610f517a7ma5hhm7o.html?fbclid=IwAR2iJ6zvmD44rIZCS8z9nrEed1x6Mr_2oZCcUd9s6Z1HIap1S5csOv8GAZM>. Acesso em: 03 de fevereiro 2020.

TSE. Proposta de Governo: Vamos Rio Grande! 2018. Disponível em: <http://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/central/2018/BR/RS/2022802018/210000622367//proposta_1534355431161.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2019.

VETOR BRASIL. **Quem Somos**. 2019. Disponível em: <<https://produtos.vetorbrasil.org/quem-somos/>>. Acesso em: 18 abr. 2019.

ZERO HORA. **Opinião da RBS**: Um reforço para as reformas. Porto Alegre, 06 de fev. 2020. p. 22.

MAPEANDO A ATUAÇÃO EMPRESARIAL NA EDUCAÇÃO PÚBLICA EM PAÍSES DA AMÉRICA LATINA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Andrea Caldas

Introdução

Este texto busca caracterizar a atuação de empresários na educação pública no Brasil, Argentina, Uruguai, Bolívia, Venezuela e Chile, identificando as principais organizações e suas pautas. Para tanto, toma como referência o conjunto de investigações que vem sendo realizado pelo Grupo de Pesquisa: Relações entre o Público e o Privado na Educação (GPRPPE/UFRGS), bem como a análise de publicações das organizações empresariais identificadas, nos seus sítios eletrônicos e na imprensa.

A pesquisa realizada no âmbito do GPRPPE parte do pressuposto de que “as redefinições no papel do Estado reorganizam as fronteiras entre o público e o privado, materializando-se das mais diferentes formas na educação básica pública, com consequências para o processo de democratização para a educação” (PERONI; 2018, p. 93). Por outro lado, essas alterações nos papéis e nas funções do Estado respondem à correlação de forças estabelecida na contraposição de interesses de classe, que ocorre no terreno da estrutura material, conforme a compreensão marxiana:

Na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção, que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e a qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral (MARX, 1977, p.9).

O Estado, como parte dessa superestrutura, atua na mediação dessa correlação de forças, da mesma forma como é afetado por essa disputa. Sendo assim, tanto o Estado – em sentido estrito – quanto a sociedade civil serão atravessados por distintos projetos e interesses que buscarão alterar ou tensionar as estruturas de poder.

E é exatamente no terreno da sociedade civil que os chamados aparelhos privados de hegemonia irão atuar, buscando a direção política dentro e fora do Estado, conforme nos explica Gramsci (2006):

Por enquanto, podem-se fixar dois grandes “planos” superestruturais: o que pode ser chamado de “sociedade civil” (isto é, o conjunto de organismos designados vulgarmente como “privados”) e o da “sociedade política ou Estado”, planos que correspondem, respectivamente, à função de “hegemonia” que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de “domínio direto” ou de comando, que se expressa no Estado e no governo “jurídico”. Estas funções são precisamente organizativas e conectivas. Os intelectuais são os “prepostos” do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político (GRAMSCI, 2006, p. 20 e 21).

Um dos terrenos importantes desse embate tem sido, historicamente, a educação em geral e a escola pública em particular. E, como nos alerta Rikowski, (2017, p.395) “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”.

Ainda que a participação do setor privado na área da educação não seja um evento novo, Ball (2004) aponta que a privatização da educação e das políticas públicas constitui um fenômeno internacional de importância crescente.

Não é mais possível ver as políticas educacionais apenas do ponto de vista do Estado-Nação: a educação é um assunto de políticas regionais e global e cada vez mais um assunto de comércio internacional. A educação é, em vários sentidos, uma oportunidade de negócios. Podemos pensar que essa oportunidade será maior ou menor, que virá mais cedo ou mais tarde, que está sujeita a inflexões e mediações, mas não que ela seja diferente ou

excepcional. [...] Cada vez mais, o mundo dos negócios enfoca os serviços de educação como uma área em expansão, na qual lucros consideráveis devem ser obtidos. Segundo a financeira Capital Strategies, sediada na City (coração financeiro de Londres), a “indústria dos serviços educacionais” como um todo está crescendo rapidamente, “com taxas impressionantes de 30% ao ano” (citado em *The Guardian Education*, 20/6/2000, p. 2). Segundo o relatório do *The Guardian*, desde janeiro de 1996, o Índice da Bolsa de Valores das Ações de Educação e Formação no Reino Unido (UK Education and Training Shares Index) tem sido significativamente melhor que os FT-SE 100.3 O “capital especulativo” (smart money) está começando a se interessar pelos “serviços educacionais” (BALL, 2004, p. 1108-1111).

As pesquisas nos países da América Latina têm apontado que a privatização ou a influência do setor privado pode ocorrer de distintas formas, seja através da execução, da assunção da gestão de escolas públicas ou mesmo da influência (direção) sobre os conteúdos da política educacional e das escolas (BORDOLLI; CONDE, 2020; CALDAS, 2019; ORELLANA, 2018; PERONI, 2016, 2018; PERONI; CAETANO, 2015; PERONI; LIMA, 2020; VIOR, 2018).

Tem sido particularmente decisiva a atuação de institutos e de fundações empresariais com enfoque na educação, seja a nível nacional, seja em âmbito regional, além de buscar influenciar a elaboração de leis e regulamentações (ou desregulamentações) nas casas legislativas (BERNARDI; ROSSI; UCZAK, 2014; CALDAS, 2016; CARA; 2019; FELDEBER; PUIGGROS; ROBERTSON; DUHALDE, 2018; FERRETI; RIBEIRO, 2017; MARTINS, 2014; PERONI; CAETANO, 2019; PERONI; OLIVEIRA, 2019).

As organizações empresariais e as pautas para a educação pública

A partir das pesquisas realizadas no âmbito do Grupo de Pesquisa Relações entre o Público e o Privado na Educação (GPRPPE/UFRGS), foi possível destacar as organizações empresariais (institutos e fundações) com maior incidência na educação pública dos países investigados.

Nos quadros a seguir, buscamos descrever as formas de organização e as pautas e os temas declarados pelas instituições, em suas páginas eletrônicas, na atuação junto à educação pública.

1. BRASIL:

NOME	CARACTERIZAÇÃO	PAUTAS
Fundação Lemann	Instituto sem fins lucrativos/ Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP).	Base Nacional Comum Curricular, Gestão Escolar, Gestão para a aprendizagem, Gestão de pessoas, Formação de gestores, Formação de lideranças.
Instituto Positivo	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP).	Regimes de Colaboração, Arranjos de Desenvolvimento da Educação, Gestão educacional.
Todos Pela Educação	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP). Integrante da REDUCA.	Avaliação e diagnóstico da educação, Base Nacional Comum Curricular, Formação de professores, Alfabetização até oito anos de idade, ensino médio, gestão de redes.
Instituto Ayrton Senna	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP).	Competências socioemocionais, educação integral, gestão educacional, avaliação.
Instituto Unibanco	Fundação/Instituto empresarial.	Gestão educacional, ensino médio, gestão de aprendizagem e avaliação educacional.

2. ARGENTINA:

NOME	CARACTERIZAÇÃO	PAUTAS
Fundación Varkey	Organização sem fins lucrativos.	Melhoria dos resultados educacionais dos menos favorecidos, premiação docente, gestão da aprendizagem, inovação educacional, liderança e gestão.
Enseña por Argentina	Organização sem fins lucrativos.	Inovação educacional, equidade, liderança, qualidade educacional em contextos de vulnerabilidade social, empreendedorismo, formação docente.
Educar 2050	Organização sem fins lucrativos. Integrante da REDUCA.	Gestão de aprendizagem, formação de supervisores e diretores, liderança, melhoria de resultados educacionais (em linguagem e matemática).
Observatorio Argentinos por la educación	Fundação de empresários nacionais e estrangeiros.	Avaliação científica da política educacional, monitoramento de resultados.

3. CHILE:

NOME	CARACTERIZAÇÃO	PAUTAS
Enseña Chile	Organização sem fins lucrativos. Rede de fundações empresariais. Inspirada no programa Teach for America.	Melhoria educacional em contexto de vulnerabilidade, formação de lideranças, formação de professores, gestão da aprendizagem.
Elige Educar	Organização não governamental.	Estimular estudantes de ensino médio a cursarem licenciaturas, valorização da imagem docente, inovação pedagógica.
Educhile	Fundação sem fins lucrativos com subsídio público.	Fortalecer as práticas pedagógicas, inovação pedagógica, avaliação por competências, habilidades socioemocionais, gestão educacional.
Educación 2020	Organização da sociedade civil. Integrante da REDUCA.	Projetos de inovação educativa, Observatório de Política Pública, Articulação de redes.

4. BOLÍVIA:

NOME	CARACTERIZAÇÃO	PAUTAS
Fundación Milenio	Entidade privada sem fins lucrativos.	Produção e disseminação do conhecimento nas áreas sociais, Tecnologia educacional, educação virtual.
Fundación Emprender Futuro	Fundação associada às câmaras do comércio, indústria e de exportação.	Empreendedorismo, Tecnologia Educacional, Rede de empreendedores, Liderança, Gênero.
Fundación La Caixa	Fundação ligada à instituição financeira espanhola com atuação em vários países da África e América Latina.	Pobreza infantil, jovens empreendedores, educação sócio emocional, educação pela arte, educação para a saúde.
Fundación Bolivia Digna	Organização não governamental sem fins lucrativos. Parceria com Escola La Salle.	Direitos das Crianças e Adolescentes, Apoio educativo.

5. URUGUAI:

NOME	CARACTERIZAÇÃO	PAUTAS
ReachingU	Fundação empresarial. Integrante da REDUCA.	Fortalecimento de aprendizagens, formação de diretores e professores, gestão privada dos liceus públicos, educação socioemocional e empreendedorismo social, premiação docente.
EDUY21: Cambio Educativo e Educación para el cambio	Associação civil sem fins lucrativos.	Empreendedorismo, autonomia organizacional, liderança e responsabilidade política, mudança de paradigmas educativos, curriculares, pedagógicos e docentes, gestão e avaliação de recursos humanos e centros educativos, desenvolvimento de sistemas de monitoramento e avaliação, vinculação do financiamento às novas estratégias educativas.

6. VENEZUELA:

NOME	CARACTERIZAÇÃO	PAUTAS
Fundación Eugenio Mendoza	Instituição Privada sem fins lucrativos.	Educação financeira, empreendedorismo, desenvolvimento social, inovação educacional, educação ambiental.
Fundación Bigot	Fundação empresarial.	Melhorias das escolas, formação de docentes e estudantes na área cultural.
CICE: Centro de Investigaciones culturales y educativas	Associação privada sem fins lucrativos.	Pesquisa e assessoria a escolas públicas e privadas em projetos de melhoria escolar, inovação educacional, educação para a leitura, formação de diretores e professores, metodologia de planejamento e avaliação.
Venezuela sin Límites	Instituição privada sem fins lucrativos.	Fortalecer a rede de organizações não governamentais através de alianças estratégicas com o setor privado e foco no empreendedorismo

Na análise dos quadros acima, é possível perceber que, embora em contextos e em formas de organização educacional distintos nos países estudados, prevalece uma constância das justificativas declaradas pelas organizações em seus portais e sítios eletrônicos, bem como a coincidência de temas, pautas e propostas.

Além da atuação das várias organizações empresariais em cada país, começam a se organizar também redes das fundações e institutos. A principal delas é a REDUCA – Rede Latino-americana de Organizações da Sociedade Civil para a Educação, formada por organizações sociais/fundações empresariais com atuação na Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru e República Dominicana.

Segundo a apresentação, em sua página eletrônica:

A Reduca – Rede Latino-americana de Organizações da Sociedade Civil para a Educação – é formada por organizações sociais de 14 países latino-americanos que mantêm o compromisso público e comum de participar ativamente, e contribuir com seus governos para que toda e cada criança e jovem da região possam exercer plenamente o seu direito humano a uma educação inclusiva e de qualidade. Nossa visão é de que todas as crianças e jovens da América Latina e do Caribe devem ter acesso a uma educação que possibilite o pleno desenvolvimento de cada pessoa e de sua participação livre e construtiva na sociedade. A rede foi lançada com o apoio do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) em Brasília, Brasil, no dia 16 de setembro de 2011, quando os países participantes assinaram a Declaração de Brasília, que estabeleceu a rede e seus objetivos. [...] A rede é um exercício livre e voluntário entre os seus membros para troca de experiências, para o desenvolvimento de projetos em conjunto e para a construção de uma voz de mobilização regional e de incidência em políticas públicas buscando propor soluções para os principais desafios educacionais de cada país (REDUCA, 2020, n.p).

Tal estratégia é destacada no estudo organizado pela CTERA (Confederación de Trabajadores de la Educación), em conjunto com a Universidade de Buenos Aires:

En América Latina han proliferado las organizaciones civiles ligadas a grupos empresariales que buscan incidir en políticas públicas de educación, con el objetivo de cambiar el rumbo de la educación bajo la premisa de alcanzar una formación de calidad para todos. En las últimas décadas la conformación de estas redes en casi todos los países y en distintas áreas

de la política pública, ha estado relacionada la idea de la *governance* (traducido al castellano como *governanza*): una forma de gobernar los asuntos públicos más abierta e inclusiva de los intereses y las preocupaciones tanto de la sociedad civil como del mercado.(...)Esta integración de los intereses del mercado en las políticas públicas generalmente va de la mano con la promoción de negocios de empresas privadas y de fundaciones empresariales en áreas que en el pasado estaban reservadas exclusivamente a la gestión estatal (FELDFEBER et alii, 2018, p. 29).

Essa ideia da governança, como a cooperação entre sociedade civil e governos, tem sido fortemente reforçada no discurso neoliberal que atribui à causa da crise econômica e dos problemas sociais ao Estado (em sentido estrito), e aponta como solução o mercado, como parâmetro de qualidade, e a lógica privada, como modelo de eficiência.

Conforme analisam Peroni e Lima (2020, p. 6):

A institucionalização do novo neoliberalismo tem uma dimensão política que envolve a concepção de Estado empresarial e governança corporativa; uma dimensão econômica que envolve a financeirização, a desassalarição e reformas pensionistas; uma dimensão cultural que propõe uma cidadania corporativa, despolitização e dessolidariedade. O foco principal desse processo de institucionalização é o empreendimento. As mudanças no papel do Estado são profundas; ele deixa de ser o executor de políticas para ser o controlador de resultados, fomentando, assim, a ideologia do empreendimento, deslocando para o indivíduo as responsabilidades que seriam do poder público.

Ocorre tanto uma disputa da gestão da política educacional quanto do seu conteúdo, com ênfase nas propostas focadas no empreendedorismo, nas habilidades socioemocionais, na gestão da aprendizagem e na inovação educacional, com uso de tecnologias educacionais e a formação de gestores e docentes, com avaliação de resultados.

Essas temáticas operam o deslocamento da pauta da defesa da educação como processo social e coletivo para a defesa da aprendizagem, entendida como processo individual e com foco nos indivíduos e na sua motivação.

Nas palavras de Daniel Cara (2019, p. 83):

De forma hábil, esse campo de instituições e pessoas opera uma clara redução do direito à educação restringindo-o à aprendizagem. E essa é uma operação estratégica porque tanto o mantém inscrito na gramática dos direitos como também faz com que ele reivindique para si próprio a primazia (ou exclusividade) na realização de um objetivo primordial da educação: o aprendizado dos alunos. Porém, é preciso dizer que se trata de um aprendizado reduzido, despreocupado em formar integralmente mulheres e homens para serem sujeitos de sua própria história – como exige o campo do direito à educação. Ocorre que essa formação (ou *bildung*) é considerada “onerosa” para o mundo empresarial. Ela exige condições de oferta do ensino e profissionais da educação bem-remunerados, além de um currículo condizente. Ela é arriscada, pois demanda escolas e sistemas públicos de educação geridos democraticamente – e isso pode ser incontrollável. Dito de modo direto, a narrativa do direito à aprendizagem é uma forma alegórica de justificar uma posição aparentemente amena e altruísta na disputa pelo fundo público.

É inegável que a atuação das fundações/institutos empresariais tem em comum a materialidade da sua inserção na estrutura econômica. É de lá que surgem os fundamentos para os princípios disputados.

O princípio educativo do capital

O processo de reprodução do capitalismo torna necessária a formação para o exercício laboral (reprodução da força de trabalho) e também para a inculcação ideológica de valores de disciplinamento social.

Nas palavras de Meszáros (2008, p. 25-35):

Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. (...)

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos cento e cinquenta anos, serviu – no seu todo – o propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista mas também o de gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes.

Isso significa compreender que cada fase da acumulação capitalista ensejará um projeto educacional distinto, ligado à etapa de desenvolvimento histórico correspondente.

O auge do desenvolvimento das forças produtivas provocou a necessidade de ampliação da escolarização e a formação técnica em algum nível, para atender às demandas da industrialização e da urbanização.

De outro lado, as crises nos processos de acumulação irão reduzir a necessidade de “formação de mão de obra”, hipertrofiando a função de disciplina-mento e a conformidade social exercida pelo aparelho escolar.

Acácia Kuenzer (2005), ao pensar as mudanças que começam a se projetar ainda nos anos 90, nos marcos da chamada acumulação flexível, descreve a nova morfologia operada pelo capital nos processos de trabalho, que ela denominou de “exclusão includente”. Ou seja, a exclusão do mercado de trabalho formal em troca da inclusão em forma de emprego ou de geração de renda precárias e informais.

Assim é que trabalhadores são desempregados e reempregados com salários mais baixos, mesmo que com carteira assinada; ou reintegrados ao mundo do trabalho através de empresas terceirizadas prestando os mesmos serviços; ou prestando serviços na informalidade, de modo que o setor reestruturado se alimenta e mantém sua competitividade através do trabalho precarizado. Da mesma forma, as cadeias produtivas se alimentam, na ponta precarizada, do trabalho quase escravo, do trabalho infantil, do trabalho domiciliar ou terceirizado, que têm se constituído em estratégias de super exploração do trabalho. É importante destacar que esta é a lógica das novas relações entre capital e trabalho em tempos de mundialização do capital e reestruturação produtiva, viabilizadas por Estados de tipo neoliberal. Não se trata, portanto, de mera disfunção de efeitos passageiros, mas da própria possibilidade de acumulação do capital, posto que a reestruturação produtiva se alimenta e se mais se dinamiza quanto mais produz o seu contrário: o trabalho precarizado (KUENZER, 2005, p. 91).

O atual momento de agravamento da crise global de acumulação de capital, a partir de 2008, traz como corolário ideológico não a gestão da crise, como ocorreu em períodos anteriores, especialmente no ideário das chamadas políticas anticíclicas, mas, sim, a manutenção da crise em patamares administráveis.

Para Chico Oliveira (2018, p.68), “o padrão de crise do desenvolvimento tornou-se o padrão normal do período neoliberal”.

O neoliberalismo só se sustenta e se reforça porque governa mediante a crise. Com efeito, desde os anos 1970, o neoliberalismo se nutre das crises econômicas e sociais que gera. Sua resposta é invariável: em vez de questionar a lógica que as provocou, é preciso levar ainda mais longe essa mesma lógica e procurar reforçá-la indefinidamente. Se a austeridade gera déficit orçamentário, é preciso acrescentar uma dose suplementar. Se a concorrência destrói o tecido industrial ou desertifica regiões, é preciso aguçá-la ainda mais entre as empresas, entre os territórios, entre as cidades. Se os serviços públicos já não cumprem sua missão, é preciso esvaziar esta última de qualquer conteúdo e privar os serviços dos meios que precisam. Se a diminuição de impostos para os ricos ou empresas não dão os resultados esperados, é preciso aprofundar ainda mais nisto, etc (DARDOT; LAVAL, 2019, np).

É nessa direção que Mises – economista austríaco e mentor teórico de Hayek – vem sendo recuperado pela ortodoxia econômica. Segundo essa corrente de pensamento:

A economia de mercado é um sistema de perdas e ganhos, no qual a perspicácia e a habilidade dos empreendedores são medidas pelos lucros e prejuízos que acumulam. A economia de mercado, além do mais, contém um mecanismo intrínseco, um tipo de seleção natural que assegura a sobrevivência e a prosperidade dos melhores prognosticadores e, conseqüentemente, a extinção dos piores. Pois quanto maiores os lucros coletados pelos bons prognosticadores, maiores serão suas responsabilidades gerenciais, e mais recursos eles terão disponíveis para investir no sistema produtivo. Por outro lado, alguns anos de prejuízos irão empurrar os maus prognosticadores para fora do mercado, colocando-os na categoria de empregados assalariados (ROTHBARD, 2009, np).

Ou seja, o “mercado livre e desimpedido” encontra sua própria resolução das crises, enquanto a ingerência “artificial” do Estado acentua as mesmas, pelo aumento do déficit primário, gerando perda de confiança dos mercados e aumento de impostos.

Essa ampliação da desigualdade e da perda de direitos é sempre um potencial propulsor de insatisfações e instabilidades, e esse fato não é ignorado pelos teóricos do “não há alternativa”.

É aí que o casamento entre o pensamento econômico – que tem sido chamado por alguns autores de novo neoliberalismo – e as ideias neoconservadoras¹ encontram sua necessidade e funcionalidade.

O neoliberalismo já não precisa de sua imagem liberal ou democrática, como nos bons tempos que é necessário chamar, com razão, de neoliberalismo clássico. Esta imagem inclusive se tornou um obstáculo para sua dominação, coisa que somente é possível porque o governo neoliberal não hesita em instrumentalizar os ressentimentos de um amplo setor da população, falta de identidade nacional e de proteção pelo Estado, dirigindo-os contra bodes expiatórios. No passado, muitas vezes, o neoliberalismo se associou com a abertura, o progresso, as liberdades individuais, com o Estado de direito. Atualmente, conjuga-se com o fechamento de fronteiras, a construção de muros, o culto à nação e a soberania do Estado, a ofensiva declarada contra os direitos humanos, acusados de colocar em perigo a segurança (DARDOT; LAVAL, 2019, np).

Destarte, os valores conservadores e o dogma religioso ocupam o espaço da argamassa necessária aos indivíduos atomizados, livres para estabelecerem relações contratuais, sem as amarras estatais, mas blindados pela moral e pela unidade familiar.

Entre os segmentos mais empobrecidos, a normalização da crise que repousa na materialidade da realidade cotidiana e histórica de privação encontra reforço no discurso religioso da resignação, do esforço e do empreendedorismo². O credo neopentecostal – e seu apelo à teologia da prosperidade, à

1 Moll Netto (2010) realiza um cuidadoso exame da emergência do neoconservadorismo, corrente que resgata valores do antigo conservadorismo e os reúne com os princípios do libertarianismo.

2 Pesquisa realizada pela Fundação Perseu Abramo, em 2017, sobre o imaginário social dos moradores da periferia de São Paulo que retratou como o avanço do consumo, do neopentecostalismo e do empreendedorismo popular está correlacionado com uma intensa presença dos valores liberais do “faça você mesmo”, do individualismo, da competitividade e da eficiência (FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO, 2017).

disciplina, à hierarquia e à rigidez de códigos morais – conforma-se como a ética necessária ao capitalismo em crise.³

A educação, portanto, não precisa mais formar massivamente para o trabalho – já que não há empregos para todos – e, sim, manter o disciplinamento. É o que Kuenzer (2005) denomina como “inclusão excludente”. Ou seja, a incorporação formal à escolarização e à certificação vazia, destituída de conteúdo.

Mas se esse é o movimento do capital para esvaziar de sentido e de significado as práticas escolares e as relações pedagógicas. É também no interior das escolas e das universidades que têm ocorrido as maiores manifestações de resistência aos projetos de mercantilização, de esvaziamento de currículos, de privatização e de censura, nos vários países da América Latina.

Exatamente por isso é tão importante garantir o caráter público e democrático da educação, única maneira de possibilitar processos contra hegemônicos ou, como postula Mézaros (2008), estratégias de transição para outra forma de sociabilidade que esteja além do capital, “que liberte dos limites restritos do controle do capital, a própria vida dos indivíduos (o seu modo de ser) de modo que sejam estes capazes de fazer do processo de aprendizagem a sua própria vida” (MÉSZAROS, 2008, p. 62).

Disputar o conteúdo e a gestão da educação pública com vistas à sua democratização é disputar um projeto de sociedade. E no nosso entendimento não é possível garantir uma formação autônoma, crítica, inclusiva sem que a educação seja universal, pública e democrática.

Referências

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, 2004.

3 Marcelo Neri, coordenador da pesquisa “O Novo Mapa das Religiões” (FGV), em entrevista a O Globo, apontou possíveis relações entre o crescimento do neopentecostalismo no Brasil e a crise econômica: “Sabemos pelo último estudo que, entre 2003 e 2009, anos de crescimento econômico, houve simultaneamente um *boom* de igrejas protestantes tradicionais. Partindo do clássico ‘a ética protestante e o espírito do capitalismo’ (1905), do sociólogo Max Weber, enquanto o protestantismo tradicional liberou o cidadão da culpa católica de acumulação capital, as novas formas pentecostais liberaram a acumulação de capital através da igreja. Além disso, estudos em outros países mostram que, quando ocorrem crises econômicas como a que passamos, há um grande crescimento das igrejas neopentecostais. De alguma forma, elas parecem ter estrutura para crescer em momentos como este” (MARCELO NERI, 2017).

BERNARDI, Liane M.; ROSSI, Alexandre J; UCZAK, Lucia H. Do movimento Todos pela Educação ao Plano de Ações Articuladas e Guia de Tecnologias: empresários interlocutores e clientes do estado. **(PDF) XANPED SUL**, Florianópolis, 2014.

BORDOLI, Eloisa; CONDE, Stefanía. El proyecto educativo conservador em Uruguay em los albores del siglo XXI: avance privatizador y tutela ministerial. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-21, 2020

CAETANO, Maria Raquel. Redes globais e educação: a rede latino-americana da sociedade civil para a educação – REDUCA. In: V Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação / VIII Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, Goiânia, 2016.

CAETANO, Maria Raquel; PERONI, Vera. 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.

CAETANO, Maria Raquel; PERONI, Vera. BNCC: Disputa pela qualidade ou submissão da educação? **RBPAE** - v. 35, n. 1, p. 035 - 056, jan./abr. 2019.

CALDAS, Andrea. A agenda do Golpe. In: BELMIRO, L & SILVA, M.R. **Democracia em Ruínas**: direitos em risco. Curitiba: CRV, 2019.

CALDAS, Andrea. A reforma educacional e o Estado em disputa. **Revista Socialismo e Liberdade**. Fundação Lauro Campos, dez/2016.

CARA, Daniel. O fenômeno do descumprimento do Plano Nacional de Educação. São Paulo, USP, Faculdade de Educação, 2019. (tese de doutorado)

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. A “nova” fase do neoliberalismo, 29 de janeiro de 2019. Disponível em: <https://outraspalavras.net/outrasmidias/dardot-e-laval-a-nova-fase-do-neoliberalismo/>. Acesso em 25 de agosto de 2020.

FELDFEBER, Myriam; PUIGGROS, Adriana; ROBERTSON, Susan; DUHALDE, Miguel. **La privatización educativa en Argentina**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina - CTERA, 2018.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória n o 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educ. Soc. [online]**. 2017, vol.38, n.139, pp.385-404. ISSN 1678-4626.

FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO. **Percepções na periferia de São Paulo**. 25 de março de 2017. Disponível em <https://fpabramo.org.br/2017/03/25/percepcoes-na-periferia-de-sao-paulo/>

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, vol 2, 2006.

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

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L.; LOMBARDI, J.C. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96.

MARCELO NERI: **CRISE FAVORECE NEOPENTECOSTAIS**. O Globo, 30/12/2017. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/marcelo-neri-crise-favorece-neopentecostais-22240291>. Acesso em: 25 de agosto de 2020.

MARTINS, Paulo Sena. A política das políticas educacionais e seus atores. **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 15, jan/jun, 2014.

MARX, Karl. Prefácio à Crítica da economia política. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Textos 3**. São Paulo: Edições Sociais, 1977.

MEZRÁROS, Istvan. **A Educação para Além do Capital**. SP, Boitempo, 2008.

MOLL NETO, R. Reaganation: a nação e o nacionalismo (neo) conservador nos Estados Unidos (1981-1988). 2010. **Dissertação** (Mestrado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

OLIVEIRA, Francisco. **Brasil: uma biografia não autorizada**. São Paulo: Boitempo, 2018.

ORELLANA, Victor. La persistente mercantilización educativa y el agotamiento del progressismo em América Latina. Lecciones del caso chileno. In: PERONI, Vera Maria Vidal; LIMA, Paula Valim de; KADER, Carolina Rosa. **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. São Leopoldo: Oikos, 2018.

PALU, Janete; PETRY, Oto João. Neoliberalismo, globalização e neoconservadorismo: cenários e ofensivas contra a educação básica brasileira. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-21, 2020

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

PERONI, Vera Maria Vidal. Implicações da Relação Público-privada para a Democratização da Educação. Tese para professor titular, UFRGS, 2016.

PERONI, Vera Maria Vidal; LIMA, Paula Valim de. Políticas conservadoras e gerencialismo. **Práxis Educativa** (UEPG. Online), v.15, p.1 - 20, 2020.

PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Cristina. O marco regulatório e as parcerias público-privadas no contexto educacional. **Práxis Educacional**, v.15, n.31, p.38-57, jun.2019

PERONI, Vera Maria Vidal; LIMA, Paula Valim de; KADER, Carolina Rosa. **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado**: implicações para a democratização da educação. São Leopoldo: Oikos, 2018.

REDUCA. Quem somos. Disponível em: <https://reduca-al.net/pt/nosotros>. Acesso em 25 de agosto de 2020.

RIKOWSKI, Glenn. Privatização em educação e formas de mercadoria. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 393-413, jul./dez. 2017.

ROTHBARD, Murray. **Depressões econômicas**: a causa e a cura. 3 de fevereiro de 2009. Disponível em: <https://www.mises.org.br/>

VIOR, Susana. Privatización de la educación: el caso argentino. In: PERONI, Vera Maria Vidal; LIMA, Paula Valim de; KADER, Carolina Rosa. **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado**: implicações para a democratização da educação. São Leopoldo: Oikos, 2018.

UM RETRATO DA EDUCAÇÃO NO ESTADO PLURINACIONAL DE BOLÍVIA

.....

Jaqueline Marcela Villafuerte Bittencourt

Introdução

A república da Bolívia foi concebida historicamente no meio de grandes controvérsias. Desde antes da sua proclamação que ocorreu em 06 de agosto de 1825 houve grande tensão sobre o formato e limites, nesse período, tanto Simón Bolívar como Antonio José de Sucre, fundadores desta nova república, tinham o ideário do século XIX e propunham um Estado liberal. Este formato se contrapunha com a dos libertadores argentinos, como Belgrano, que propuseram restituir, nesse território, a monarquia indígena. Na ocasião, o entendimento de ter que formar uma república era muito mais próximo do ideário democrático do que um império em que o comando fosse vitalício, deixando a chance dos originários reivindicarem o que em 500 anos os colonizadores tinham construído e destruído. De lá para cá, o povo tenta seguir o que seu Hino Nacional proclama na sua primeira estrofe:

HIMNO NACIONAL DE BOLÍVIA	HINO NACIONAL DA BOLÍVIA - Versão em Português (tradução nossa)
Bolivianos el hado propicio coronó nuestros votos y anhelo; es ya libre, ya libre este suelo, ya cesó su servil condición. Al estruendo marcial que ayer fuera y al clamor de la guerra horroroso siguen hoy, en contraste armonioso, dulces himnos de paz y de unión.	Bolivianos, o destino auspicioso coroou nossos votos e anseios; és já livre, és já livre este solo, já cessou sua servil condição. Ao estrondo marcial que foi ontem e ao clamor da guerra horrorosa seguem hoje, em contraste harmonioso, doces hinos de paz e de união.

Fonte: HIMNO NACIONAL DE BOLÍVIA, letra de José Ignacio de Sanjinés; composição de Leopoldo Benedetto Vincenti, 1852.

De fato, a história da República de Bolívia é sangrenta e, nos seus 196 anos, poucos governos foram cíveis, democráticos e/ou chegaram ao final sem serem derrubados, golpeados ou usurpados. No entanto, após o período de redemocratização nos anos 1980 da América Latina, a Bolívia se destacou por sua constante crise política e por uma profunda crise econômica que a colocava entre as mais pobres da região. Contraditoriamente, obedeciam todos os acordos internacionais se revelando como o país mais assíduo às recomendações do Consenso de Washington, realizou todas as reformas econômicas que lhe foram exigidas para obter empréstimos do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial (BM). Nos anos 1990 aderiu a todos os acordos para o controle do narcotráfico¹, mantendo oficiais norte-americanos realizando operações dentro do território nacional. Nesse tempo, a República da Bolívia tinha perdido grande parte da sua soberania em todos os níveis.

Contudo, era o contexto do sistema mundial de interdependência em que os países da América Latina estavam mergulhados e submetidos. As altas taxas de endividamento não permitiam que os países fossem governáveis. Todos estavam inseridos num dramático empobrecimento e as assimetrias locais comprometiam o futuro no que tange ao desenvolvimento econômico, social, educacional e cultural. Prova dessa crise são os grandes contingentes de cidadãos que iniciavam um processo migratório. Para Gordonava (2015) desde os anos 1980 houve deslocamento de cidadãos bolivianos para países como Brasil, Chile, Argentina, Estados Unidos, México, Itália e, de forma intensa, para Espanha. O autor demonstra como exemplo que “O registro de bolivianos nesse país europeu subiu de: 888 residentes bolivianos em 1995 para 1.283 em 1999. Entretanto, em 2002 já eram 15.520 e chegaram a ser 98.497 bolivianos em 2005” (GORDONAVA, 2015, p. 409), quase todos trabalhando em trabalhos domésticos e de serviços gerais, vista a sua baixa escolaridade.

Dentro deste contexto de profunda descrença no modelo republicano, inicia-se a discussão sobre a criação de um novo tipo de Estado. A República da forma como estava organizada não atendia à sociedade como um todo, ela apenas mantinha uma parcela da população e seu papel se limitava a intermediar a exploração dos recursos não renováveis. A Bolívia possui jazidas de ouro, prata, estanho, antimônio, lítio, petróleo e gás natural. A grande empresa

1 Nos anos 1970 e 1980 os governos militares se envolveram com o narcotráfico. A produção e exportação da cocaína se tornou um problema relevante na Bolívia.

estatal de mineração tinha sido minimizada e privatizada nas partes lucrativas. A existência, nos países compradores, de estoques reguladores submeteu os preços dos principais minérios, principalmente o estanho, a níveis insustentáveis, desse modo, em 1995 quebra a empresa estatal: Corporação Mineira de Bolívia (COMIBOL) deixando um enorme contingente de pessoas desempregadas, lembrando que as minas eram fonte de trabalho para grandes contingentes de pessoas, especialmente, os povos originários do ocidente boliviano.

A ideia da criação do Estado Plurinacional foi sendo gestado diante da necessidade da superação desta crise do capitalismo e do colonialismo que se revelaram evidentes nesse tempo. De fato, a América Latina deixou-se à margem as reivindicações dos povos originários e as nações indígenas. Estava sendo comprovada a necessidade de uma mudança que não fosse somente a troca de dirigentes, mas a adoção de um novo sistema de vida em sociedade. Para Santos (2010) eram “dilemas que ocorriam por dentro da imaginação política” eles envolviam conceber o fim do capitalismo sem fim, o fim do colonialismo sem fim, a perda de substantivos críticos que marquem a diferença das convenções burguesas. Esta revolução se deu dentro de um contexto favorável, uma vez que os povos originários já estavam previamente organizados e em processo de empoderamento em toda América Latina. Eles estavam dispostos a se unir aos movimentos sociais das cidades, aos milhares de desempregados e iniciar a construção de uma nova Constituição.

Aquele momento se deu após a Guerra da Água² que se caracterizou por protestos populares no ano 2000, na cidade de Cochabamba, após a

2 A Guerra da Água é o nome popular de uma série de protestos que ocorreu em Cochabamba entre janeiro e abril de 2000. Seu gatilho foi a privatização do abastecimento de água potável municipal. Em fevereiro de 2000, promovida pelo Banco Mundial, a multinacional Bechtel assinou um contrato com Hugo Banzer, presidente da Bolívia, para privatizar o serviço de abastecimento de água a Cochabamba. O contrato foi oficialmente concedido à empresa Aguas del Tunari, consórcio empresarial formado pela Bechtel (que detinha uma participação de 27,5%), a norte-americana Edison, as empresas Potropolis SA, A. Petricevich e SOBOCE SA, além de o consórcio espanhol Abengoa SA (que participavam com 25%). Em seguida, surgiram reclamações sobre o aumento das tarifas de água (serviço que faltava há vários anos na cidade. Eles aumentaram as tarifas em mais de 50% inicialmente e chegaram até 300%. Muitas pessoas se revoltaram e organizaram protestos, o governo reagiu declarando a lei marcial, autorizando à polícia boliviana a matar os manifestantes, isto só intensificou os protestos. Em meio ao colapso da economia nacional e ao aumento da agitação, o governo boliviano invalidou o contrato com a Bechtel. Em seguida, a empresa de engenharia Bechtel iniciou um processo judicial contra o governo boliviano, reivindicando indenização por danos no valor de 25 milhões de dólares. A Bechtel argumentou que o contrato apenas permitia a gestão do sistema de água, que era um

privatização do serviço de água potável e aumentou o preço das tarifas em até 300%, a reação governamental foi de tentar deter os manifestantes com medidas de força. Este fato desgastou o governo da ocasião, que teve que enfrentar a desaprovação local e internacional. Finalmente, em 2006 o processo contra o Estado boliviano é cessado e deixou o caminho livre para repensar a nacionalização de outras áreas. Naquele momento, os movimentos sociais urbanos ganharam relevância e potência decisória.

Embora existisse muitos críticos que resistiram e desqualificaram a nova construção, não tiveram eco nos tensos momentos em que a nova Carta Magna estava sendo engendrada. Galindo (2018, p. 14) afirma que o “Estado Plurinacional não nega o conceito de República, pelo contrário a inclui e aprofunda pela representação e a participação direta do povo em assembleias, conselhos, referendos, plebiscitos e eleição direta dos servidores públicos” de fato, a participação foi levada como uma fórmula de primeira linha. Por outro lado, os defensores da República argumentavam sobre o risco de perder a democracia como o valor máximo, ou a ingovernabilidade diante da eminência de 36 nações indígenas representadas e reconhecidas. A crítica sempre esteve voltada para apontar a dificuldade em se inserir no convívio com os outros Estados. Mas, uma vez aberta a Assembleia Constituinte de 2007 teve que colocar a mão na profunda ferida da exclusão em que grande parte da população boliviana vivia.

Iamamoto (2016) lembra que a Constituição de 2009 inicia declarando:

A superação de um “Estado colonial, republicano e neoliberal” [...] e no seu preâmbulo define, no primeiro artigo, o novo Estado como “Unitário Social de Direito Plurinacional Comunitário, livre, independente, descentralizado e com autonomias”. O artigo seguinte dá ênfase à “existência pré-colonial das nações e povos indígena-originário-camponeses” e a “seu domínio ancestral sobre seus territórios” e garante o reconhecimento da sua “livre-determinação no marco da unidade do Estado, que consiste em seu direito à autonomia, ao autogoverno, à sua cultura, ao reconhecimento de suas instituições. O terceiro se refere ao povo e à nação boliviana, constituídos pela “totalidade de bolivianas e bolivianos, nações e povos

serviço em deterioração e que foi o governo local que aumentou os preços da água. Em janeiro de 2006, a demanda foi retirada.

indígena-originário-camponeses, e as comunidades interculturais e afro-bolivianas” (IAMAMOTO, 2016, p. 13).

Para Iamamoto (2016) “com esses três primeiros artigos, o texto constitucional angariou admiradores e críticos em todo o mundo” havendo os que apoiavam os movimentos em defesa dos direitos indígenas, ao passo que comemoraram o novo caráter do país como uma “resposta à monoculturalidade do Estado-nação ocidental”. Entretanto, “cientistas políticos e juristas mais conservadores atentaram para o potencial desagregador dessa forma de incorporação de direitos indígenas, que poderia contribuir para a fragmentação territorial e simbólica do país” (IAMAMOTO, 2016, p. 15).

A proposta era vista como tão utópica que os parlamentares de oposição ora abandonava, ora participava esperando que os organismos supranacionais ou a cidadania não permitisse que houvesse mudança. Entretanto, mesmo conturbadas as plenárias finais se deram em novembro e dezembro de 2007. Não havia consenso político para temas fundamentais, e a oposição conseguiu que mais de cem artigos fossem mudados até outubro de 2008, quando o documento foi submetido ao referendo da população. Esta foi aprovada por 61% em janeiro de 2009.

Após a aprovação abria-se a porta para a discussão do novo modelo educativo, que serviria para dar sentido a grande, revolucionária e desafiadora proposta.

Não menos importante estava a discussão sobre democracia. Para Gonçalves (2012) grande parte das propostas da nova Constituição estava relacionada à organização democrática no país, para ele “a Bolívia, pelas características que compõem sua sociedade e pela sua história recente, é um laboratório político bastante interessante para refletir acerca de diversas questões relacionadas à teoria social e política” (GONÇALVES, 2012, p. 2). Este cenário esteve presente de forma ativa através de um coletivo de intelectuais orgânicos, eles produziam e provocavam profundas discussões sobre a democracia que estava sendo construída, e as dificuldades práticas da criação do novo Estado, em que as nações teriam que ser ouvidas, respeitadas, mediadas, e esse processo exigiam constante fricção e uma coerência diante das contradições que a própria ideia de mudança carregava. Entretanto, a vitória com ampla maioria nas eleições de Evo Morales Ayma como presidente e Alvaro Lineira

como vice-presidente foi a garantia de que a mudança era possível. Não menos importante foi o contexto internacional e o reconhecimento do governo como legítimo.

A Educação como caminho da mudança

Colocar em prática o Projeto societário requeria trabalho em várias áreas governamentais. Primeiro era necessário pacificar uma latente disputa separatista entre a região oriental e ocidental que enfrentaram históricas diferenças de desenvolvimento. Naqueles momentos esses eram argumentos que colocavam na mesa de discussão a “balcanização” da Bolívia, ou seja, a sua desmembramento. A economia era outro problema que necessitava ser resolvido, e, muito relevante, tinha que se continuar com a construção desse novo Estado. Isso só viria acontecer com a transformação de educação.

A nova Constituição consolida o compromisso com a Educação. Essa matéria é tratada no Art. 77. Nele, vincula-se a necessidade de agregar as diferentes culturas reconhecidas e colocadas como condição para a realização da desejada “revolução”. Ela está expressa no documento como segue:

EDUCAÇÃO, INTERCULTURALIDADE E DIREITOS CULTURAIS

Artigo 77.

I. A educação constitui função **suprema e primeira responsabilidade financeira** do Estado, que tem a obrigação indeclinável ampará-la, garanti-la e geri-la.

II. O Estado e a sociedade têm controle total sobre o sistema educacional, que inclui a educação regular, alternativa e especial, e o ensino superior para a formação profissional. O sistema educacional desenvolve seus processos com base em critérios de harmonia e coordenação.

III. O sistema educacional é composto por instituições de ensino público, instituições de ensino privadas e convênios.

Artigo 78.

I. A educação é unitária, pública, universal, democrática, participativa, comunitária, descolonizante e de qualidade.

II. A educação é intracultural, intercultural e multilíngue em todo o sistema educacional.

III. O sistema educacional é baseado em uma educação aberta, humanística, científica, técnica e tecnológica, produtiva, territorial, teórica e prática, libertadora e revolucionária, crítica e solidária.

IV. O Estado garante a educação profissional e a formação técnica humanística, para homens e mulheres, relacionadas à vida, ao trabalho e ao desenvolvimento produtivo. (ESTADO PLURINACIONAL DE BOLÍVIA, 2009)(Tradução e grifos nossos).

A preocupação com a Educação aparece de modo peculiar na carta magna, e a importância está na garantia de que deveria ser a função suprema e a primeira responsabilidade financeira, por trás dessa afirmação estava a crença clara de que tudo iniciava com a qualificação da educação da população.

Mas no caso boliviano, esse problema era bem maior. A educação era ofertada de forma desigual para cidadãos urbanos ou rurais. Essa dicotomia, descrita por Bittencourt e Chavez (2007) no marco histórico da Educação Boliviana, demonstra que ela passa a compor um direito constitucional na modalidade primária somente em 1952. Tal modalidade não garantia cobertura aos indígenas ou aos povos originários. Para eles, pensaria em um tipo de educação diferenciada. Tão diferenciada que fora excluída da agenda do Ministério de Educação e foi colocada na pasta da Secretária de Assuntos Camponeses e Agropecuários. A partir daquele momento criam-se também dois tipos de professores, com carreiras e formação profundamente diferenciada: “*maestros rurales y maestros urbanos*”.

Lembramos que após o período de redemocratização na região latino-americana, houve tentativas de Reforma Educacional. Todos esses modelos foram baseados em paradigmas indicados pelos organismos internacionais. Por exemplo: A Lei nº. 1565, “*Ley de la Reforma Educativa del 7 de Julio de 1994*” foi conhecida pelo seu aspecto universal. Ela poderia ser utilizada por qualquer país. A elaboração da norma esteve sob a consultoria e a coordenação da UNESCO – Organização das Nações Unidas para educação, ciência e cultura. Seu principal problema era parte do princípio da educação descontextualizada. Assim, ela não teve aderência e, mesmo ela tendo um custo elevado, não trouxe grandes avanços para a educação.

Em outro sentido, os professores organizaram várias edições de congressos nacionais em que sempre estava presente a dificuldade de adaptar a norma com o cotidiano escolar. Foi assim que, em 1998, as organizações sindicais iniciaram a discussão de uma nova educação. Ovando (2019) relata que entre 2005 e 2006 os objetivos de uma nova legislação foram discutidos democraticamente durante o Congresso Nacional de Maestros Rurais.

Este documento utilizou dois fundamentos pedagógicos: a Escola “Ayllu” e a educação libertadora de Paulo Freire. A escola “Ayllu” foi desenvolvida por um indígena e um professor, que decidiram ensinar a partir dos conhecimentos culturais existentes. Esta pedagogia se desenvolveu em Warisata como a maior experiência revolucionária educacional. Seu objetivo era superar as relações feudais, em que os indígenas eram tratados como servos e eram impedidos de receber educação. Assim, a Escola “Ayllu” introduz a necessidade de a educação estar imbricada com o trabalho produtivo e com o auto-abastecimento baseado no respeito à Mãe Terra “*Pachamama*”. A escola de Warisata foi fundada, em 1931, por Avelino Siñani e Elizardo Pérez. Nela, se realizava a formação de professores rurais e de filhos dos indígenas que não tinham outro espaço para a aquisição de conhecimentos formais. Nessa escola, combinava-se o uso do espanhol e da sua língua originária, a “*aymara*”. Destaca-se que essa escola aceitava meninos e meninas. O espaço foi apoiado por intelectuais e por artistas que vinham de diversos lugares. Há registros de visitantes de México, Peru e, claro de diferentes lugares da própria Bolívia, onde começaram a surgir outras iniciativas parecidas.

Os avanços educacionais e os entraves culturais

A Lei da Educação nº 70 de 2010 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”, ganhou vida na sua implementação. Ela seguiu os mandados constitucionais e foi alinhando uma série de políticas e de estratégias, assumindo relevância no processo de instituir o Estado Plurinacional e sua revolução educativa. Com o propósito do “Bem viver”, foi transformando a vida de uma grande parcela da população.

O primeiro diagnóstico girava em torno da superação das desigualdades criadas historicamente e traduzidas em: acesso/oferta, qualidade do ensino, da infra-estrutura e formação dos professores. Porém, agora se tinha a garantia de

que o governo faria uma inversão consistente, assim como a Constituição tinha proclamado. Esse aumento no investimento na educação deveria acompanhar o crescimento econômico do país. Neste sentido, apresentam-se alguns dados que expressam que a revolução era possível, na medida em que havia um florescimento econômico significativo.

O Instituto Nacional de Estatística (INE) constatou em 2019 que a população Boliviana tinha chegado a 11.400.000 habitantes. Deste total quase 20% eram de crianças ou de jovens em idade escolar. A expectativa de vida tinha se ampliado para 70 anos. Extrema estrema

Quadro 1 - Pobreza extrema no meio urbano e rural, 2005 – 2018

Ano	2005	2018	Varição Percentual
Urbano	24,3%	7,2%	17,1%
Rural	62,9%	33,4%	29,5%

FONTE: Instituto Nacional de Estatística – Encuesta de hogares 2005 a 2018 (Em pontos percentuais).

Entre 2005 e 2018 o índice da pobreza extrema caiu de 38,2% para 15,2%, isso significa que a pobreza não foi erradicada, no entanto, houve um avanço significativo. Outro dado importante é a taxa de desemprego que caiu de 8%, em 2005 para 4,27% em 2018. No Quadro 1 é possível identificar o tamanho da pobreza que afligia a população boliviana em 2005. Mais da metade da população rural estava extremamente pobre, sua única forma de mobilidade era abandonar o campo e migrar para as cidades, que também estavam empobrecidas. A queda deste percentual foi alavancada, entre outras ações, com distribuição de renda através de políticas sociais distributivas concretas.

Quadro 2 – Principais Políticas Sociais

Programas Sociais	Beneficiários	Condições para participar
Juancito Pinto	Crianças em idade escolar	Recebem uma quantia em dinheiro numa parcela no início do ano escolar.
Juana Azurduy de Padilla	Gestantes	Comparecer no controle pré-natal – Recebem ajuda de custo de até 6 parcelas antes e depois do parto. Elas também receberam suplementos alimentares até o período de lactação.
Renda Dignidade	Idosos	Parcela de dinheiro anual para maiores de 60 anos. Para eles também se distribuía suplementos alimentares
Minha água e meu risco	Comunidades organizadas	Grupos que organizam projetos para canalização, colocação de encanamento e criação de açudes.
Programa de vivenda social	Comunidades que demonstram déficit e necessidade de construção – exemplo: cidadãos com necessidades especiais.	Possuir propriedade do terreno, estar em dia com os impostos, ser boliviano na qualidade de vulnerável.
Seguro Saúde Universal	Universalizar o atendimento	Assistência básica – este sistema não existia antes.
Reforma Educativa – Lei Avelino Siñani-Elizardo Pérez	Universalizar a educação em todos os níveis e modalidades	Estar em idade escolar

FONTE: Sistematização nossa a partir de descritores organizados por Galindo (2018).

Este conjunto de políticas foram implementadas e houve diminuição da mortalidade infantil que caiu 52% (vide Quadro 3), da mortalidade das mulheres grávidas que diminuiu em 50%. Isto não significa que o nível de mortalidade seja bom, mas melhorou significativamente.

Quadro 3 - BOLÍVIA: Taxa de Mortalidade de crianças no levantamento de 2016

Anos antes da pesquisa EDSA 2016	Anos calendário aproximado	Mortalidade Neonatal (MN)	Mortalidade Pós-neonatal (PNN) ¹	Mortalidade Infantil (MI) (₁ q ₀)	Mortalidade Pós-infantil (₄ q ₁)	Mortalidade crianças menores de 5 anos (₅ q ₀)
0-4	2011-2016	15*	10*	24	4*	29
5-9	2006-2011	16*	8*	25	6*	30
10-14	2001-2006	23*	11*	35	11*	45
ENDSA 2008 ⁽²⁾						
0-4	2003-2008	27	23*	50	14*	63
5-9	1998-2003	34	31	65	24*	88
10-14	1993-1998	35	40	76	34	107

Fonte: Instituto Nacional de Estadística (2018)³.

A qualidade de vida dos idosos aumentou e muitos saíram da linha estatística dos mais miseráveis da sociedade. Este fato merece ser estudado como dado marcante.

Analisamos os números da educação, partindo das matrículas com base no ano de 2005, que é o primeiro ano do governo Morales. Passaram muitos ministros até que se encontrasse alguém que entendesse o que realmente significava a Revolução Educacional. Há um evidente crescimento e re-ordenamento após a aprovação da Lei nº 70/2010. Nesse período o Ministério de Educação e Culturas esteve sob o comando de Roberto Iván Aguilar Gomez que enfrentou a superação dos problemas da educação. As dificuldades eram de todas as ordens, dos problemas básicos como a certificação de conclusão de

3 Para a EDSA 2016, o trabalho de campo foi realizado entre 3 de maio e 30 de setembro de 2016, portanto, as taxas para o período 2011-2016 referem-se de outubro de 2011 a setembro de 2016 (da mesma forma para os outros períodos)

Para o ENDSA 2008, o trabalho de campo foi realizado entre 13 de fevereiro e 25 de junho de 2008, portanto, as taxas para o período 2003-2008 referem-se aproximadamente de junho de 2003 a junho de 2008.

1 Calculado como a diferença entre a taxa de mortalidade infantil e a taxa de mortalidade neonatal.

2 Estimativas recalculadas.

(*) A estimativa apresenta um coeficiente de variação superior a 15%.

• Mortalidade neonatal: probabilidade de morrer durante o primeiro mês de vida (NM)

• Mortalidade pós-neonatal: diferença entre lactente e neonatal.

• Mortalidade infantil: probabilidade de morrer durante o primeiro ano de vida (1q0)

• Mortalidade pós-infantil: probabilidade condicional de morrer entre o primeiro e o quinto aniversário (4q1)

• Mortalidade na infância abaixo de 5 anos: probabilidade de morrer antes de completar 5 anos de idade (5q0)

estudos, falta de professores, até falta de infra-estrutura, como salas de aula, quadras esportivas, laboratórios, etc.

Quadro 4 – Matrícula do Sistema Educativo Plurinacional: 2005, 2008 e 2018.

Ano/Etapa e Modalidade	2005	2008	2018
Inicial	241.293	229.878	353.898
Primária	1.512.676	1.508.389	1.370.726
Secundária	1.038.195	1.059.641	1.146.170
Educação Regular	2.792.164	2.797.908	2.870.794
Alternativa/Especial	108.265	121.178	206.883
Educação superior de formação profissional	380.907	455.755	678.961
Sistema Geral	3.281.336	3.374.841	3.756.638

FONTE: *Información Estadística Educativa 2005 – 2008 – 2018 (Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia, 2019).*

O sistema educacional atendia em 2018, a 33% da população, com a oferta da matrícula escolar formal, especial e alternativa ou na formação profissional, isto caracteriza um país jovem.

O crescimento da matrícula se dá de forma importante na educação inicial e na secundária. Esse dado aponta para um nível de atendimento que em algumas regiões foi universalizado, especialmente nos perímetros urbanos. No entanto, a dívida histórica com o rural – povos indígenas, originários e camponeses – foi muito significativa e a superação desta desigualdade era uma meta clara. Em entrevista com o Ministro de Educação Roberto Aguilar (2019) percebemos que a educação tinha ganhado uma atenção especial do governo. O gasto em 2018 em educação foi de 16% do orçamento nacional, após as despesas financeiras, o equivalente a 10% do PIB. Desde 2005 o orçamento da educação variou entre 7% a 10% do PIB por ano. Em relação a outros países da América Latina, este país só aplicou menos que Cuba – país que tradicionalmente utiliza 13% do PIB.

**Quadro 5 – Variação do Gasto público em Educação
Sistema Educativo Plurinacional: 2006 -2018.**

Ano / Etapa /Modalidade	2006 (Em Bs)	2018 (e) (Em Bs)	Variação percentual
Inicial	169.616.013	1.224.275.658	621,8%
Primária	3.203.263.161	9.296.490.100	190,2%
Secundária	851.274.273	6.523.923.751	666,4%
Educação Regular	4.224.153.447	17.044.689.509	303,5%
Alternativa/Especial	286.056.005	795.673.605	178,2%
Educação superior de formação profissional	1.841.803.445	5.613.470.538	204,8%
Outros	167.392.438	427.326.049	155,3%
Sistema Geral	6.519.405.335	23.881.159.701	266,3%

FONTE: *Información Estadística Educativa 2005 – 2008 – 2018 (Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia, 2019)*. (e) Dado arredondado.

Pelo levantamento apresentado no Quadro 5 se evidencia que a aplicação de recursos em Educação foi significativa. A variação percentual de 266,3% a mais no Sistema é muito surpreendente. Algumas etapas aparecem como mais beneficiadas, e a educação inicial foi a que mais cresceu como veremos adiante. Ela teve aumento de matrícula e acréscimo no quadro de profissionais. O investimento na educação primária parece perder nos anos finais, em relação à educação secundária, mas o gargalo era muito grande. Era necessário investir na educação secundária que era uma etapa crítica– devemos mencionar que esta etapa era praticamente inexistente nas áreas rurais, por tanto, para eles foi dedicada não só reforma na infra-estrutura, como aconteceu na primária. Todavia houve a criação, a instalação de laboratórios e a contratação de professores especialistas. Esta etapa costuma ser das mais dispendiosas em qualquer sistema educacional.

Importa lembrar que o Produto Interno Bruto (PIB) boliviano cresceu após a nacionalização da exploração do Gás e da expansão da exploração mineira por parte de mineradores médios e pequenos aglutinados em cooperativas. Grande parte das verbas dedicadas às políticas sociais foi vinculada à exploração e à venda do gás.

O país estava avançando significativamente na formação e na valorização da carreira dos professores. Como comentamos antes por muitos anos a formação de professores se dava através de instituições que outorgavam o título

de “maestro rural” ou “maestro urbano”. Isto impedia que um docente pudesse mudar do campo para as cidades. Entretanto, a Lei nº 70 desfez esta dicotomia formativa. Ela prevê que a formação seja única, apenas ofertada pelas instituições públicas e que todos os maestros possam trabalhar em qualquer região do país. Obviamente isto levou um tempo, a formação de um professor leva no mínimo cinco anos. No Quadro 6 se pode observar este movimento que é bastante importante na gestão de um sistema educacional, de docentes no sistema.

Quadro 6 – Docentes que pertencem ao Sistema Educativo Plurinacional: 2005, 2008 e 2018.

Ano / Modalidade	2.005	2.008	2.018
Inicial	4.780	5.382	9.247
Primária	79.172	83.374	69.166
Secundária	25.334	28.787	57.576
Leigos	16.952	12.398	-
Educação Regular	109.286	117.543	135.989
Alternativa/Especial	5.255	6.266	7.618
Educação superior de formação profissional	19.764	22.217	32.296
Sistema Geral	134.305	146.026	175.903

FONTE: *Información Estadística Educativa 2005 – 2008 – 2018* (Ministério de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia, 2019).

Entretanto, a problemática estava também no alto número de professores leigos e sem formação específica. Muitos governos abriram vagas na iminência de falta de professores formados. Este número foi finalmente zerado em 2018. Entre 2005 e 2018, foram realizados cursos de formação continuada de modo a qualificar o conjunto do magistério– principalmente os 12.398 professores leigos que receberam qualificação e formação em serviço.

Este fator pode ser imperceptível para a população geral, no entanto, foi aplicada uma forma de acompanhar os professores através da Avaliação Social. Este é um processo que veio na contramão da lógica avaliativa dos docentes através do desempenho dos alunos. Por esta sistemática as comunidades escolares avaliam o desempenho do professor, esta tarefa não era bem vista por muitos docentes, no entanto, se tornou um instrumento de tomada de decisões de ordem estrutural. Para o representante do Ministério, este se tornou um momento para pedir a saída de um professor que por diversos motivos não

estivesse atento à realidade local, ao mesmo tempo, era o momento em que os professores recebiam elogios e críticas das famílias. Esta prática fez com que índices de repetência que chegavam a 12% em algumas escolas fossem superados com o entendimento da problemática individual e o apoio necessário dos gestores escolares.

Isto veio acompanhado com a eliminação da reprovação dos alunos durante os anos iniciais da primária, todavia, não impede que as crianças não repitam os conteúdos (AGUILAR, 2019). Todos os avanços eram previamente discutidos nos Congressos Nacionais de Educação que se realizavam anualmente. Todas as políticas educacionais foram acompanhadas por técnicos que estavam o tempo todo lembrando dos objetivos educacionais e do Projeto de Revolução. Este projeto de Estado Plurinacional tornou a formação de professores como vetor importante da modificação societária, assumindo para si a formação dos professores, dando espaço para o crescimento de uma carreira profissional digna.

Considerações finais

Há muitos temas que poderiam ser analisados no contexto do Estado Plurinacional da Bolívia. Seu percurso histórico demonstrou que a construção sustentada na democracia é um processo longo e difícil. A correlação de forças é constante e mudanças profundas levam tempo.

Apontamos para o fato de permanecer a dicotomia entre os professores rurais e urbanos, que já pertencem ao sistema unificado, mas que ainda se organizam em federações sindicais diferenciadas. A política foi estimular os professores rurais a se aplicar na sua formação e a acreditar na sua relevância no trabalho no interior do país, incentivados por oferta de melhores condições de trabalho e de remuneração. Os professores rurais recebem até 40% mais que os professores urbanos, para eles a remuneração implica em ajuda de custo adicional, dependendo do local e da distância de serviços médicos e de abastecimento. Este fato empoderou significativamente os professores rurais cuja atitude política foi de apoio ao programa governamental. Deste modo, as organizações sindicais continuam em tensão e não abrem espaços de convergência. A pergunta que não quer calar é: até quando esta dicotomia vai persistir? Se a formação é única, se a seleção de professores é feita de forma indiscriminada,

qual o motivo para não se unir? Há várias hipóteses, a principal é a de que se o sistema continuar funcionando, esta chaga na educação levará pelo menos duas gerações para ser superada.

Todavia, no horizonte estão interesses de conglomerados que pretendem ter acesso ao orçamento público. Até 2010 as principais formadoras privadas e as confessionais que mesmo cobrando baixas mensalidades, conseguiam manter um equipamento importante de infra-estrutura física e de corpo de professores. Quando o Estado começou a ofertar formação gratuita dos professores, exigindo o fechamento de iniciativas privadas, eles enfrentaram uma crise muito grande. Ao lado deles estão os empresários da educação superior que mantiveram um crescimento constante, posto que a educação básica pública começava a formar jovens que buscavam a sua formação profissional. Desse modo, as universidades privadas cresceram em todo o país.

Infelizmente, há um problema cultural que não foi superado e que é parte importante da problemática do Sistema Educacional Plurinacional: a questão étnico-racial. Este tema não foi realmente superado, embora se tenha implementado programas contra o racismo e contra a discriminação com a aplicação de punições, inclusive, criminalizando este tipo de atitudes. Temos a impressão de que na realidade, a sociedade boliviana parece ter varrido a poeira para baixo do tapete. Ou seja, houve uma aproximação que permitiu certo grau de tolerância, mas na medida em que os povos originários, os indígenas e os camponeses foram ocupando espaços de poder, foram criando uma aura de desconfiança. As classes sociais na Bolívia têm raça e língua própria. E como observa Silvia Rivera Cusicanqui (2015) não basta ter um “bom governo”, tinha que se empoderar muito mais os povos originários e indígenas, parece que todo o esforço remete ao período colonial da vigência das Leis das Índias (século XVII até meados do século XVIII). Esse legado que se resume a um pacto colonial em que é possível reconhecer “duas repúblicas” subordinadas à Coroa espanhola, uma crioula e outra indígena. Nesse tempo era permitido à população indígena manter suas formas de governo e à autonomia política, desde que fornecessem à Coroa mão de obra para as minas de prata.

Esse pacto está inserido nas relações sociais que organizaram e sustentaram o golpe ao governo socialista em 2019. Esta derrubada não foi casual, a classe média, que sofreu o impacto da revolução, estava impedida de reagir, seu espaço de poder foi reduzida à sua verdadeira proporção, a classe dominante

conservadora aproveitou para orquestrar uma nova oportunidade de tomar o poder com a promessa de restabelecer a antiga república, no fundo, entregar as riquezas do país em troca de poder. Esses grupos se alinharam com os similares no mundo e encontraram no discurso de ódio a potência suficiente para destruir um projeto societário. O arsenal estava composto de acusações e de notícias falsas sobre corrupção, roubo, narcotráfico e pedofilia. Argumentos com um peso moral maior que os argumentos de crescimento econômico e harmonia social. A história está em curso, os bolivianos estão novamente diante da possibilidade de eleger entre um projeto de poder dos que sempre mandaram na velha república, o grupo que acreditou numa revolução, ou os oportunistas cujas propostas reconciliam com o capital e com os seus interesses econômicos.

Durante o governo factual a Educação foi deixada de lado, com a chegada da pandemia o ano escolar foi cancelado, os colégios particulares urbanos adaptaram uso de plataformas para ensino remoto. Os professores tiveram oferta de formação para uso de instrumentos patrocinados pelas multinacionais de tecnologia, não se pensando em desenvolver saídas para os mais vulneráveis. Mas os docentes iniciaram um movimento isolado através de um coletivo denominado “*Avelinos*”. Eles criaram um espaço em rede de discussão em todos os departamentos e municípios e se iniciou a discussão sobre a revolução social a partir da Educação. A esperança está posta na semente plantada numa geração de professores e estudantes que conheceram um caminho de mudanças reais em formação, infra-estrutura e currículo escolar.

Referências

AGUILAR, Roberto Ivan Gómez. **A revolução educacional boliviana**. Entrevista concedida a Jaqueline Bittencourt e Vera Peroni em La Paz – Bolívia. 24 de Setembro de 2019

BITTENCOURT, Jaqueline Marcela Villafuerte e MARDESICH, María Luz. **O novo rumo da formação docente em Bolívia: um movimento diferente?**. Retratos da Escola, v.11, n.2, jul./dez. 2017.- Brasília: CNTE. 2017.

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

CUSICANQUI, Silvia Rivera. **Antología Del pensamiento critico boliviano contemporáneo**. CLACSO, 2015.

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

ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA. **Ley de la Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez. Nº 070**, Gaceta Oficial de Bolivia. La Paz, 2010.

GALINDO, Mario Soza. **Descriptores del Estado Plurinacional de Bolivia (2009-2017)**. CEBEM; La Paz – Bolivia, 2018.

GONÇALVES, Rodrigo Santaella. **Democratização e teorias democráticas na América Latina contemporânea Pensamento desde o subsolo: aportes do grupo Comuna à teoria democrática latino-americana**. XV ENCONTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS DO NORTE E NORDESTE e PRÉ-ALAS BRASIL. 04 a 07 de setembro de 2012, UFPI, Teresina-PI.

GORDONAVA, Afonso Hinojosa. **Transnacionalismo y multipliaridad em los flujos migratórios de Bolivia: família, comunidad y nación em dinâmicas globales**. IN: CUSICANQUI, Silvia Rivera e SÓRIA, Virginia Aillón. *Antología del pensamiento critico boliviano contemporáneo*. CLACSO, 2015.

IAMAMOTO, Sue A.S. **Visões de nação na constituinte boliviana**. Lua Nova [online]. 2016, n.97 [cited 2020-08-24], pp.13-51. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452016000100013&lng=en&nrm=iso>. ISSN1807-0175. <https://doi.org/10.1590/0102-6445013-051/97>.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. **Revisión 2019. 13 Años: Grandes Logros**. Ministério de Comunicación Bolivia, 2019.

MARDESICH, María Luz. **Una mirada al currículo base del sistema educativo plurinacional**. Colección Perspectiva Pedagógica. Editorial Verbo Divino, 2014.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO DO ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA. **Información Estadística Educativa, 2005 – 2008 – 2018**. MEC, 2019.

OVANDO, Peter Rubio Arriaga. **A formação de professores rurais**. Entrevista concedida a Jaqueline Bittencourt e Vera Peroni em La Paz – Bolívia. 24 de Setembro de 2019

TAPIA, Luis. **La coyuntura de la autonomía relativa del Estado**. Editorial Muela del Diablo, La Paz, 2009.

RELACIÓN PÚBLICO-PRIVADO A PARTIR DE LA APROBACIÓN DE UN NUEVO MARCO LEGAL EN LA EDUCACIÓN EN URUGUAY (2020)

.....

Pablo Martinis

Presentación

El presente artículo aborda las reconfiguraciones de las relaciones entre público y privado en la educación uruguaya a partir de la asunción en el gobierno nacional de una coalición de centro derecha encabezada por Luis Lacalle Pou el 1 de marzo de 2020. Estas reconfiguraciones tienen su expresión en la aprobación de un nuevo marco legal en el país a través de la utilización del procedimiento de Ley de urgente consideración¹.

Desde una perspectiva afectada por el análisis político del discurso (Laclau y Mouffe, 2004; Mouffe, 2014) y enmarcada en los estudios críticos sobre privatización y mercantilización de la educación en desarrollo a nivel global (Ball, 2018 2014; Ball y Youdell, 2008) y particularmente latinoamericano (Feldfeber et al., 2020; Peroni et al., 2018; Adrião y Peroni, 2008; Bellei y Orellana, 2014) y uruguayo (Martinis, 2019; Mancebo, 2018; Bordoli et al., 2017), el presente capítulo busca dar cuenta de los nuevos sentidos en función de los cuales se establece la relación público – privado.

El capítulo se estructura en una primera sección en la cual se explicita el marco normativo vigente previo a los cambios efectuados en 2020. Este marco se estructura en torno a la Ley 18437 de 2008 y se ubica en el proceso de tres períodos de gobierno llevados adelante por la fuerza política de centro-izquierda Frente Amplio. En la segunda sección se introducen los cambios planteados en la Ley de urgente consideración que afectan las relación público

1 Esta modalidad está regulada por el artículo 168 de la Constitución de la República y establece plazos perentorios para el tratamiento de los proyectos que sean remitidos por el Poder Ejecutivo.

- privado. En la tercera sección se analizan algunos ejes centrales en función de los cuales se estructura la relación público - privado y los componentes privatizadores que se ponen en juego en ese marco. Finalmente, en la cuarta sección se presentan algunas consideraciones a futuro y se plantea la necesidad de dar continuidad a una línea de indagaciones sobre la temática.

Relación público - privado en la Ley 18437 (2008)

Un primer elemento a tener en cuenta en forma previa a cualquier consideración acerca de las relaciones entre público y privado en la educación uruguaya, es la estructura institucional del sistema educativo en el país. A diferencia de la práctica comúnmente asumida a nivel internacional, la educación en Uruguay no se encuentra bajo la égida del poder político. Como resultado de una más que centenaria tradición existente en el país, la educación formal se encuentra bajo la responsabilidad de figuras jurídicas denominadas "Entes Autónomos". Así lo establece el artículo 202 de la Constitución de la República:

La Enseñanza Pública Superior, Secundaria, Primaria, Normal, Industrial y Artística, serán regidas por uno o más Consejos Directivos Autónomos. Los demás servicios docentes del Estado, también estarán a cargo de Consejos Directivos Autónomos, cuando la ley lo determine por dos tercios de votos del total de componentes de cada Cámara. Los Entes de Enseñanza Pública serán oídos, con fines de asesoramiento, en la elaboración de las leyes relativas a sus servicios, por las Comisiones Parlamentarias. Cada Cámara podrá fijar plazos para que aquéllos se expidan. La ley dispondrá la coordinación de la enseñanza (Uruguay, 1967).

Lo señalado en el artículo constitucional implica que en la tradición legislativa sobre educación en el país se ha entendido oportuno preservar a los ámbitos responsables de la planificación y ejecución de las políticas educativas de los avatares propios de la vida política. Esta posición aparece ya consagrada en el artículo 100 de la Constitución de 1918 (Pérez Pérez, 1990) y ha tenido continuidad a través del tiempo. La única interrupción a este sistema jurídico se dio durante la dictadura cívico militar (1973 - 1984), en la cual las

direcciones de los entes fueron ocupadas por autoridades interventoras que respondían directamente al poder de turno.

A lo largo del tiempo, la estructura administrativa que han tomado los entes a cargo de la enseñanza en Uruguay ha sufrido diversas variaciones. Excede el alcance del presente artículo referirnos a esos procesos históricos. Por tanto, solamente abordaremos la configuración actual en la educación no universitaria² establecida a partir de la Ley 18437 aprobada en el año 2008.

El ente autónomo responsable de la educación formal no universitaria en Uruguay es la Administración Nacional de la Educación Pública (ANEP). Su denominación fue establecida en la Ley de Emergencia sobre educación (Nº 15739) aprobada en 1985, luego de la finalización de la dictadura cívico-militar.

La ANEP tiene una amplia autonomía técnica y administrativa. En lo que tiene que ver con su financiamiento, este es definido por el parlamento en las leyes de presupuesto. Para la aprobación del mismo los parlamentarios toman en consideración tanto la propuesta del propio ente como la elaborada por el Ministerio de Economía. Este punto supone algunas limitaciones a las posibilidades de desarrollo de la ANEP, ya que debe ajustarse a los recursos asignados por la vía parlamentaria, los cuales siempre han sido menores a los solicitados.

En lo que hace a su forma de conducción, la ANEP posee un Consejo Directivo Central (CODICEN) de cinco miembros (Lay 18437, Art. 58), tres de los cuales son designados por una mayoría especial de la Cámara de Senadores a propuesta del Poder Ejecutivo. Los otros dos son elegidos por el conjunto de los docentes de la ANEP a través de una elección con voto secreto regulada por las autoridades electorales nacionales. En todos los casos se establece como requisito excluyente para ocupar estas posiciones el poseer una antigüedad de diez años de vinculación con la educación pública³.

El CODICEN es la máxima autoridad de la ANEP. Por otra parte, se constituyen Consejos de Educación de carácter desconcentrado que tienen competencia sobre cada uno de los subsistemas que forman parte de la institución. Se trata de los Consejos de Educación Inicial y Primaria, Educación

2 Las universidades públicas en Uruguay también tienen existencia legal bajo la figura de Entes Autónomos. Una de ellas es la histórica Universidad de la República, fundada en 1848. La otra es la mucho más reciente Universidad Tecnológica, conformada en el año 2012.

3 Como veremos más adelante, este requisito ha sido eliminado en la Ley de urgente consideración.

Secundaria, Educación Técnica Profesional y Formación en Educación. Los tres primeros son regidos por un Consejo de tres miembros⁴, dos de los cuales son designados por el CODICEN, siendo el restante electo por los docentes de ese nivel educativo a través de una elección con voto secreto regulada por las autoridades electorales nacionales. El Consejo de Formación en Educación, responsable de la formación de docentes y educadores, posee un Consejo de cinco miembros. Tres de ellos son designados por el CODICEN y los dos restantes corresponden a los órdenes de docentes y estudiantes. Estos últimos son electos por los respectivos órdenes por el mismo procedimiento que en los restantes Consejos. También en estos Consejos se establecía como requisito excluyente para ocupar estas posiciones el poseer una antigüedad de diez años de vinculación con la educación pública.

Esta particular organización autónoma de la educación pública en Uruguay hace que las funciones asignadas al Ministerio de Educación y Cultura (MEC) sean diversas a las que rigen en otros países. El rol del Ministerio se centra fundamentalmente en la promoción de la coordinación del conjunto de la educación en el país, así como en responsabilidades vinculadas a la educación en primera infancia, la educación no formal y el reconocimiento de instituciones privadas de nivel universitario. Todas estas competencias están prescritas en la Ley 18437.

Por otra parte, la misma Ley establece diversos ámbitos de coordinación de la educación, dando entre ellos primacía a la educación pública. Por ello, se crea el Sistema Nacional de Educación Pública, integrado por la ANEP, la Universidad de la República, otros entes autónomos que pudieran crearse y el Ministerio de Educación y Cultura (Lay 18437, Art. 49). Este sistema es coordinado por la Comisión Coordinadora del Sistema Nacional de Educación Pública, cuyo fines son:

- A) Velar por el cumplimiento de los fines y principios establecidos en la presente ley.
- B) Coordinar, concertar y emitir opinión sobre las políticas educativas de la educación pública e impartir recomendaciones a los entes.

4 Este es otro de los elementos que ha sufrido modificaciones a partir de la aprobación de la Ley de urgente consideración.

- C) Promover la planificación de la educación pública.
- D) Cumplir con los cometidos expresamente señalados en la presente ley.
- E) Promover la aplicación de los principios, fines y orientaciones generales que emanan de la presente ley.
- F) Convocar al Congreso Nacional de Educación.
- G) Conformar comisiones de asesoramiento y estudio de distintas temáticas educativas (Ley 18437, Art. 108).

La educación privada ocupa una posición subsidiaria con respecto a la pública y debe ajustarse a las directivas que de esta emanen a los efectos de poder expedir títulos con reconocimiento oficial. La participación de sus representantes en instancias de coordinación más generales se limita a su integración en la Comisión Nacional de Educación (COMINE). Sus características y funciones están reguladas por la Ley 18437, en la cual se establece:

La Comisión Nacional de Educación (COMINE) constituirá un ámbito nacional de deliberación sobre políticas educativas del Sistema Nacional de Educación y tendrá carácter de asesoramiento y de consulta en los siguientes cometidos:

- A) Procurar la articulación de las políticas educativas con otras políticas públicas.
- B) Integrar comisiones de asesoramiento o de coordinación en temas vinculados a la presente ley y a otras normas de la materia educativa.
- C) Propiciar foros, congresos y conferencias referidos a temas educativos (Ley 18437, Art. 43).

Como puede apreciarse, el espacio que los representantes de la educación privada ocupan en la estructura institucional que define la Ley 18437 es acotado y se ubica en ámbitos de deliberación y consulta, sin capacidad real de incidir en resoluciones. Como veremos a lo largo del presente capítulo, esta situación se altera radicalmente en función de los cambios que se introducen a la Ley 18437 a través de la Ley de urgente consideración N° 19889. En la próxima sección haremos una presentación sintética de estos cambios legislativos.

Los cambios que introduce la Ley de Urgente Consideración N° 19889 en la Ley General de Educación N° 18437 que afectan las relaciones entre público y privado.

En la sección realizaremos una presentación sumaria de cambios que se introducen la Ley 18437 a través de la aprobación de la Ley 19889.

Antes de entrar en el tratamiento específico de los aspectos sobre educación es necesario contextualizar brevemente a esta norma.

Luego de 15 años de gobiernos de la fuerza de centroizquierda Frente Amplio (2005 - 2019), en noviembre de 2019 se impuso en el balotaje de las elecciones nacionales el candidato del Partido Nacional, Luis Lacalle Pou. Su victoria se dio frente al candidato impulsado por el Frente Amplio, Daniel Martínez. Se impuso por un escaso margen, equivalente al 1,6% del total de votos emitidos a ambos candidatos⁵.

Lacalle Pou llegó al gobierno impulsado por una coalición de cinco partidos políticos. Desde el punto de vista ideológico estos abarcan desde posiciones de centro hasta posturas identificadas con la ultraderecha militar. Esta coalición acordó un programa de gobierno que tituló “Compromiso con el País”, dentro del cual se ubicaban las grandes líneas de acción que se tenía previsto desarrollar en caso de acceder al gobierno⁶. Por otra parte, durante la campaña electoral Lacalle Pou anunció que en caso de ganar la elección una de sus primeras medidas de gobierno sería poner a consideración del Parlamento una Ley de urgente consideración. Esta, según anunció, contendría las principales transformaciones que aspira a establecer en la legislación a los efectos de llevar a cabo los cambios propuestos a la sociedad uruguaya.

La idea de llevar adelante una serie de cambios legales a través del instrumento de la urgente consideración despertó una fuerte polémica, ya que desde el Frente Amplio se denunciaba un uso ilegítimo de esta herramienta legal. Esta fuerza política entendía que la urgente consideración de un proyecto de ley solamente podría establecer en casos que refirieran a situaciones particulares y no a un conjunto amplio de temas.

5 Información detallada sobre los resultados de esta elección pueden apreciarse en <https://segundaeleccion2019.corteelectoral.gub.uy/ResumenResultados.htm>

6 Esta propuesta programática puede ser consultada en <https://lacallepou.uy/compromiso.pdf>

A los pocos días de asumida la presidencia por parte de Lacalle Pou la pandemia del COVID19 llegó a Uruguay. La emergencia sanitaria por esta causa fue declarada el día 13 de marzo de 2020. Por este motivo, el nuevo gobierno resolvió postergar algunas semanas el envío de su proyecto de ley al Parlamento. Finalmente la propuesta fue remitida al poder legislativo el día 23 de abril de 2020⁷.

Por el carácter de urgente consideración implicado, el parlamento uruguayo disponía de 90 días para el tratamiento del proyecto. Ello implicó un arduo trabajo en las comisiones y plenarios parlamentarios, obligando a sesiones maratónicas y abreviando los plazos para los debates ciudadanos que necesariamente acompañan este tipo de iniciativas. A ello se sumó la situación de emergencia sanitaria y social generada por el impacto del COVID-19 en la sociedad uruguaya, lo cual afectó profundamente la capacidad de expresión y movilización de los sectores sociales y políticos opuestos a la legislación propuesta.

La ley, que en el proceso de debate parlamentario sufrió diversas modificaciones, finalmente fue promulgada el 9 de julio de 2020 con el N° 19889. Se trata de una ley que consta de 476 artículos y abarca diez temáticas: seguridad pública, servicios de inteligencia, educación, economía, empresas públicas, eficiencia del Estado, sector agropecuario, relaciones laborales y seguridad social, desarrollo social y salud, vivienda y modificaciones al Código Civil.

La sección sobre educación de la Ley abarca 79 artículos, o sea un 17% del total del de su articulado. Deroga 11 y sustituye 59 artículos de los 120 de los que consta la Ley 18437. Por tanto, más allá que la Ley General de Educación mantenga su nombre y su número, la entidad de los cambios incluidos hace que se haya configurado una nueva legislación educativa.

Excedería el espacio disponible en el presente artículo presentar todos los cambios que se introducen en materia de educación, por ello solamente nos detendremos en los que afectan de algún modo a la relación entre público y privado. Presentaremos a continuación cuatro áreas temáticas que nos parecen pertinentes en este sentido. Una síntesis de estos planteos puede apreciarse en la próxima tabla

7 Un breve resumen del tratamiento legislativo del proyecto puede ver en <https://www.elobservador.com.uy/nota/el-poder-ejecutivo-promulgo-la-ley-de-urgente-consideracion-2020710125059>

Tabla 1. Cambios en la relación público - privado a partir de la Ley 19889.

Temática	Artículos involucrados	Cambios introducidos
Gobierno del sistema educativo.	144; 184 a 186; 151; 152; 158; 172 y 174	Habilita a actores de la educación privada a participar del gobierno de la educación pública. Introduce actores privados en organismos de coordinación de la educación.
Internacionalización de la educación.	129; 138	Elimina la prohibición de firmas acuerdos que tiendan a la mercantilización de la educación. Desregula la expedición de certificados en educación a distancia.
Formación docente.	198	Desmonta el sistema terciario de educación pública y establece un sistema de competencia entre instituciones públicas y privadas. Organiza un sistema de becas al que en principio solamente podrán postular estudiantes de centros privados.
Políticas docentes y autonomía de centros educativos.	193	Habilita a directores de centros educativos a participar en contratación y despido de docentes. Establece posibilidad de generar estímulos docentes en función de desempeño.

Fuente: elaboración propia en base a estudio comparativo de contenidos de las leyes 19889 y 18437.

A continuación desarrollaremos brevemente cada uno de los cambios presentados en la Tabla 1. En cada caso señalaremos entre paréntesis los artículos de la Ley 19889 a los que estamos haciendo referencia a los efectos que puedan ser consultados por nuestros lectores.

En lo que tiene que ver con el **gobierno del sistema educativo**, los cambios tienen que ver con: a) la eliminación del Sistema Nacional de Educación Pública (art. 144), que como explicamos en la sección precedente ubicaba, en línea con la tradición pedagógica uruguaya, a la educación pública en un lugar central y de conducción en el conjunto del sistema educativo; b) la definición de la Comisión Coordinadora del Sistema Nacional de Educación como el ámbito central de deliberación sobre educación, incorporando la participación de actores de la enseñanza privada básica y universitaria y derogando la exclusividad que sobre la materia tenía hasta el presente la Comisión Coordinadora del Sistema Nacional de Educación Pública, la cual es eliminada (arts. 184 a 186); c) eliminación de los requisitos de 10 años de antigüedad en la enseñanza pública para ocupar posición de Consejero en Consejos de ANEP y otras posiciones relevantes en la administración del ente (arts. 151, 152 y 158); d) integración de actores de la educación privada en diversas comisiones vinculadas

a la descentralización educativa y a la educación no formal de la cuales hasta el presente solamente participaban actores de la educación pública (arts. 172 y 174).

En lo que hace a los procesos de **internacionalización de la educación** es necesario señalar dos cambios relevantes. Por una parte, en el artículo 129 de la LUC se altera la parte final del art. 14 de la Ley 18437. Este establecía la prohibición de suscribir “acuerdo o tratado alguno, bilateral o multilateral, con Estados u organismos internacionales, que directa o indirectamente signifiquen considerar a la educación como un servicio lucrativo o alentar su mercantilización”. Esta línea es reescrita en la Ley 19889 del siguiente modo: “No se suscribirá acuerdo o tratado alguno, bilateral o multilateral, con Estados u organismos internacionales, que reduzcan la educación a condición de servicio lucrativo”. Como puede apreciarse se cambia la expresión “directa o indirectamente” en referencia a la posibilidad del servicio lucrativo por la de “reduzcan la educación a condición de servicio lucrativo”. A su vez, se elimina la referencia a mercantilización. Se trata de dos cambios que no pueden visualizarse exclusivamente como ajustes lingüísticos, como veremos en la próxima sección.

Por otra parte, a través del artículo 138 se desregula la habilitación y autorización de instituciones privadas para desarrollar acciones en el campo de la educación a distancia. Hasta el momento se establecía que el Sistema Nacional de Educación Pública era el responsable de otorgar esas habilitaciones y autorizaciones. Al eliminarse esa referencia en el nuevo marco legal no queda claro si en el futuro existirá alguna forma de regulación en este ámbito o si simplemente regirán las “leyes del mercado”.

En lo que tiene que ver con la **formación docente**, dos medidas deben ser particularmente mencionadas. Una de ellas implica el desmontaje de la posibilidad de constituir una Universidad de Educación que agrupe al conjunto de los centros que actualmente forman profesores y educadores en el país. Estos centros al día de hoy son de carácter terciario no universitario. La Ley 18437 establecía la voluntad de avanzar hacia una institucionalidad universitaria en este campo. Diversas tentativas por concretar la formación de esa nueva Universidad fracasaron en el Parlamento uruguayo durante los gobiernos del Frente Amplio, ya que era necesario contar con una mayoría especial

de votos al tratarse de la creación de un nuevo ente autónomo⁸. El nuevo marco normativo sustituye la pretensión de constitución de aquella Universidad por un “Procedimiento voluntario de reconocimiento del nivel universitario de carreras de formación docente impartidas por entidades públicas no universitarias” (art. 198). De este modo, se establece un sistema en el cual cada carrera pública deberá postular ante el MEC para lograr su reconocimiento como universitaria, eliminándose la posibilidad de un sistema integrado y colocando a los centros públicos en un régimen de competencia para acceder al estatus universitario. Por otra parte, en el literal B del artículo 171 se establece la creación de un sistema de becas que “premie la continuidad y calidad de los estudios por parte de estudiantes de todo el país que sigan programas universitarios de formación en educación”. Actualmente las únicas instituciones que proveen formación docente universitaria en Uruguay son privadas y reúnen al 1% de la matrícula del sistema (MEC, 2019).

Finalmente, en lo que tiene que ver con **políticas docentes y autonomía de los centros educativos** también se introducen algunas modificaciones sustantivas en materia de relaciones entre espacios públicos y privados en la educación uruguaya. En este sentido es interesante señalar que en el artículo 193 se establecen algunas “reglas fundamentales” como orientaciones para la elaboración de los estatutos que rigen el trabajo de los funcionarios docentes y no docentes (técnicos, administrativos o de servicio). En el literal “D” del mencionado artículo se establece que podrán generarse

compensaciones salariales y otros beneficios atendiendo a circunstancias como la ubicación geográfica del lugar de trabajo, el contexto socio-cultural en el que funciona un establecimiento, o el cumplimiento de metas de política pública establecidas en cada caso, de acuerdo con las atribuciones legales y constitucionales establecidas al efecto (Ley 19889, art. 193, literal B).

El subrayado en el texto es nuestro y tiene la finalidad de llamar la atención sobre el elemento en el que se innova en este literal. Las compensaciones salariales por ubicación geográfica o contexto socio-cultural no son novedosas

8 Estas iniciativas con contaron con el respaldo suficiente de sectores políticos que en aquel momento eran opositores y actualmente forman parte del nuevo gobierno.

en la educación uruguaya. Lo novedoso es que se introduzca el pago por desempeño.

En el literal “E” del artículo mencionado se introduce otro aspecto relevante. Allí se plantea el objetivo de tender a lograr la estabilidad de los planteles docentes en los centros educativos. A los efectos de avanzar en esa dirección, en el literal siguiente, el “F”, se establece que el Consejo Directivo Central podrá “disponer condiciones de orden funcional (como el compromiso con una metodología de trabajo o un proyecto de centro) para el acceso o permanencia en un lugar de trabajo específico”. A su vez, se dispone que estas competencias podrán ser delegadas “en las Direcciones Generales, o en las direcciones de los centros educativos, con el fin de mejorar la igualdad de oportunidades y la calidad de la educación impartida”.

De este modo se introduce un elemento de suma relevancia para el tema que no ocupa, ya que se dispone que los directores de los centros educativos podrán tener la potestad de resolver acerca de la contratación o despido de docentes en las instituciones públicas.

Presentadas en esta sección las principales áreas en las que la Ley 19889 innova en cuanto a las relaciones entre espacios públicos y privados en la educación uruguaya, en la próxima introduciremos algunas claves de lectura acerca de como estas medidas podrían estar significando avances en términos de privatización educativa.

Diversas formas de privatización en la Ley 19889

En la presente sección ubicaremos tres formas a través de las cuales apreciamos que la nueva legislación aprobada en Uruguay genera condiciones para un avance de procesos de privatización educativa en Uruguay. Por una parte ubicaremos la relevancia que tienen los cambios a nivel del gobierno de la educación en el país. Para el desarrollo de los tres nos apoyaremos en la distinción planteada por Ball y Youdell (2008) acerca de formas exógenas y endógenas de privatización.

a) Los cambios a nivel del gobierno del sistema educativo.

Como es posible apreciar a través de los planteos realizados en las secciones precedentes, la Ley 19889 afecta la centralidad de la educación pública

en el conjunto de la educación uruguaya. La eliminación del Sistema Nacional de Educación Pública y de su Comisión Coordinadora podría ser presentada como un ejemplo de esta afirmación.

En términos generales podría establecerse que el nuevo marco normativo tiende a favorecer la entrada de actores vinculados a la educación privada en diversos ámbitos de coordinación y decisión de la educación uruguaya. De este modo, se generan condiciones para la subordinación de la educación pública a una concepción general de educación en la cual el Estado tiende a relegar su papel de garante del derecho a la educación, ubicándose en una posición de regulador y prestador.

El posible ingreso de personas sin antecedentes en la educación pública en los cargos de mayor responsabilidad genera, al menos, una presunción de que intereses hasta ahora no priorizados en la educación uruguaya podrían comenzar a serlo.

b) Procesos de privatización exógena.

Las referencias que introdujimos en la sección anterior con respecto a la internacionalización de la educación podrían configurar la base para procesos de privatización exógena en la educación uruguaya. Al justificar ante la comisión del Senado de la República que estudiaba el proyecto de ley de urgente consideración los cambios incluidos en el artículo 129 de la Ley 19889, el Ministro de Educación y Cultura realizó las siguientes puntualizaciones:

El problema que hay es otro, es que hoy hay muchas actividades de naturaleza educativa, algunas con enorme impacto sobre las oportunidades de la gente y sobre las posibilidades de desarrollo del país, que son brindadas por organizaciones con fines de lucro. El ejemplo típico es la formación en informática. Una parte grande de la formación en informática –incluida en la formación que es necesario recibir para tener oportunidades de acceso a empleos calificados– es impartida por organizaciones que tienen fines de lucro.

Entonces, nuestra visión es que la formulación vigente en este artículo, que dice: «No se suscribirá acuerdo o tratado alguno, bilateral o multilateral, con Estados u organismos internacionales, que directa o indirectamente signifiquen considerar... », podía significar privar *a priori* al país de

la posibilidad de firmar algunos acuerdos que nos permitieran acceder en condiciones más ventajosas para los uruguayos a opciones de formación que son valiosas y necesarias para la sociedad, para mucha gente (Cámara de Senadores, 2020, p. 40).

La explicación ensayada por el Ministro refiere a un caso particular y que podría merecer consideración. La dificultad que se presenta aquí es que el cambio normativo propuesto introduce la posibilidad de que efectivamente se suscriban acuerdos que pudieran ser entendidos como aliento a la mercantilización de la educación. Este punto se torna todavía más claro al tomar en consideración otras aclaraciones realizadas por el Ministro en relación a esta temática. En la misma sesión previamente citada, ante críticas de senadores de la oposición a la redacción del artículo 129, el Ministro manifestó:

Me importa señalar este punto: acá entre nosotros no hay una discusión de principios; aquí no hay nadie que defienda esa idea [la privatización de la educación]. El punto es cómo acordar entre personas que coincidimos en que la educación no puede ser reducida a la condición de servicio lucrativo una formulación de un artículo o una ley que no nos cierre algunas puertas y nos permita aprovechar, sin abandonar esta posición de principios, los beneficios que le aporta a la sociedad uruguaya, particularmente, en términos de acceso a un empleo calificado. Eso es lo que está en juego acá. Podemos discutir si la redacción es más o menos feliz, pero no tiene sentido que nos embarquemos en una discusión de principios porque estamos de acuerdo, no hay nadie aquí que esté defendiendo una posición diferente (Cámara de Senadores, 2020, p. 41).

Analizados desde el punto de vista de la retórica, los argumentos del Ministro parecen ir en la línea de lo que Pelerman y Olbrechts-Tyteca (1969) denominan los “Argumentos que presentan “Relaciones de Coexistencia”. Estos, según la recuperación que Buenfil (1994) realiza de la obra de este autor, tienen como característica “poner de relieve la contigüidad de elementos como prueba de semejanza o compatibilidad. La persona y sus actos, el grupo y los individuos, etc. Instituyendo por este medio una noción de inherencia, necesidad o inmanencia” (Bunefil, 1994, p. 54).

En este caso, no se trata de argumentar que el artículo no pudiera llegar a tener los efectos que se cuestionan desde la oposición, sino de dar la garantía que eso no sucederá. Se argumenta que no sucederá porque que la norma está prevista desde una buena voluntad con respecto a quienes podrían ser beneficiados por ciertos cursos y sus buena intenciones se apoyan en una posición de principios por parte del Ministro. En este caso, el hecho de que la norma sea propuesta por un gobernante que está en contra de la mercantilización sería garantía suficiente para asegurar la bondad de la norma. Esta idea puede reforzarse todavía más cuando el Ministro plantea: “Entonces, insisto: no hay ninguna diferencia filosófica entre nosotros. Solo refiere a un tema de cómo redactar un artículo para evitar efectos no deseados. Ese es el punto” (Cámara de Senadores, 2020, p. 70).

Más allá de las declaraciones de principios del Ministro Da Silveira y de su ejercicio retórico, queda claro que la norma excluye la mención a la mercantilización de la educación y suaviza las referencias a la privatización. Por tanto, deja abierta las posibilidades a que estos fenómenos puedan desarrollarse en el futuro.

c) Procesos de privatización endógena.

Según lo trabajado en los puntos referidos a formación en educación, políticas docentes y autonomía de los centros educativos, tres medidas parecen generar la posibilidad de desarrollo de procesos de privatización endógena en la educación uruguaya.

En lo que tiene que ver con la formación en educación, el establecimiento de un sistema de competencia para el acceso al reconocimiento del carácter universitario de carreras dictadas en el ámbito público terciario parece ir en ese sentido. Específicamente nos referimos a que, en este caso, se introduce el estímulo de la existencia de un sistema de becas dirigidas a estudiantes que sigan carreras de formación docente en instituciones universitarias. Como al día de la fecha ninguna institución pública ostenta el carácter universitario, todo hace pensar que la introducción de las becas podría funcionar como un mecanismo de promoción de la competencia entre entidades públicas a los efectos de llegar a obtener el estatus universitario. Es posible pensar que en este sentido:

Uno de los resultados que los responsables políticos pretenden obtener con esas medidas es conseguir que los centros de enseñanza compitan entre ellos, una competencia que, en principio, se espera produzca el efecto de aumentar la calidad en todo el sistema educativo, ya sea a través del cierre de los centros “de mala calidad”, que no atraen un número suficiente de opciones escolares por parte de los padres, o bien a través de la mejora de los resultados de esos centros “de mala calidad” como consecuencia de la competencia en pos de las opciones escolares (Ball y Youdell, 2008, p. 22).

Si bien la Ley 19889 no posee una fundamentación de corte filosófico o político que pueda ayudar a comprender más cabalmente las orientaciones en función de las cuales se incorporan diversas medidas, un análisis detallado de las mismas parece ir en la línea de los impulsos privatizadores señalados en la cita referida y que también han sido implementados en diversos países de América Latina, como es el caso, por ejemplo, de Chile (Bellei y Vanni, 2015).

En lo que tiene que ver con las políticas docentes, la introducción de mecanismos a través de los cuales podrían establecerse estímulos docentes en función del desempeño y de los resultados educativos, constituye otra clara muestra de avance en términos de privatización endógena. Ubicar la posibilidad de “premiar” a los docentes en función de los resultados obtenidos constituye una forma de socavar la profesionalidad docente. Se introduce una visión instrumental que coloca al docente en el lugar de un operario que “produce” resultados educativos. Existe una abundante bibliografía que ubica este tipo de medidas como formas de asumir el modelo de producción de la empresa privada como parámetro para definir la calidad de la educación y las remuneraciones que es justo otorgar a los docentes. Como señala NODO XXI en su estudio sobre el desarrollo profesional docente en Chile:

Así, una de las transformaciones neoliberales más relevantes, orgánicamente enlazada a la expansión del mercado en la educación y el papel subsidiario del Estado respecto a ella, es el desplazamiento de la actividad docente hacia un modelo de “producción de números”, de tal modo que su desempeño pueda ser objetivamente medido y habilitar, por esta vía, la diferenciación salarial en virtud de distintas calidades de trabajo atribuidas a cada maestro. El axiomático precepto neoliberal de la despolitización del

salario, y su reducción a la medición objetiva de productividad individual, se aplica así al campo educativo (NODO XXI, 2015, p. 2).

Similar reflexión podría plantearse con respecto a la posibilidad que establece la Ley 19889 de que los directores de centro puedan tomar decisiones con respecto a la contratación o el despido de docentes. Esta potestad se les otorgaría para favorecer el objetivo de lograr establecer planteles docentes estables. Si bien este objetivo es sin dudas loable, el mecanismo para lograrlo remite nuevamente a la introducción de lógicas empresariales para el funcionamiento de los centros educativos, colocando al director en una posición gerencial. Este constituye otro de los mecanismos que Ball y Youdel (2008) presentan como parte de procesos de privatización encubierta.

Hasta aquí hemos pretendido mostrar como el nuevo marco normativo establecido en Uruguay afecta profundamente las formas en que en el país tradicionalmente se han establecido las relaciones entre ámbitos públicos y privados. Esta afectación va en la línea de profundizar procesos de “privatización latente” (Verger et al., 2017) que ya se venían dando y sobre los cuales advertimos en trabajos anteriores (Bordoli et al., 2017; Martinis, 2019). En la próxima y última sección introduciremos algunas breves reflexiones acerca de los desafíos que esta situación presenta para el desarrollo de una educación democrática en Uruguay.

Desafíos para una educación democrática en Uruguay

En el presente capítulo hemos pretendido mostrar las formas en que la relación público - privado es afectada en la educación uruguaya a través de la aprobación de la Ley 19889. El centro de nuestro trabajo ha sido mostrar que estas afectaciones van en la línea de un fomento o facilitación de procesos de privatización educativa. Esto se expresa fundamentalmente a través de tres conjuntos de medidas: a) el ingreso de actores de la educación privada en ámbitos de dirección o coordinación que atañen a la educación pública; b) la posibilidad de que el país ingrese en acuerdos o tratados internacionales que pudieran generar procesos de privatización o mercantilización de la educación; c) el establecimiento de formas de competencia entre instituciones educativas públicas y privadas, el establecimiento de remuneraciones salariales en

función de logros o metas de desempeño y la asunción por parte de directores de centros educativos de prerrogativas que los colocan en posiciones gerenciales e introducen en el funcionamiento de estos centros lógicas provenientes del campo empresarial privado.

Este conjunto de innovaciones que se comienzan a introducir en el funcionamiento de la educación uruguaya irán tomando forma en los próximos meses y años a través de medidas concretas que tomarán las autoridades de la educación. La definición de estas medidas dará cuenta de en qué medida las alertas abiertas con respecto a los procesos de privatización se cumplen o no.

Por lo pronto, es necesario señalar que están dadas las condiciones para una alteración profunda de las formas a través de la cuales en Uruguay se han organizado tradicionalmente las relaciones entre ámbitos públicos y privados. Más que eso, lo que parece estar en discusión es el lugar del Estado uruguayo en tanto garante del derecho a la educación de todos y todas quienes somos parte de la sociedad nacional.

Desde la investigación se hace imprescindible mantener líneas de investigación que puedan dar seguimiento a estos procesos y colocarlos en línea con los desarrollos político - educativos que vienen produciéndose a nivel global y particularmente latinoamericano.

Bibliografía referida

Adrião, T. y Peroni, V. (2008). Público e privado na educação: novos elementos para o debate. Sao Paulo: Xama.

Ball, S. (2018). Política Educacional Global: reforma e lucro. En: Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa, v. 3, p. 1-15, 2018. Disponible en: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe>

Ball, S. (2014). Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en Educación y Política Educativa. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 22 (41). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n41.2014>.

Ball, S. J., y Youdell, D. (2008). Hidden privatisation in public education. Brussels: Education International.

Bellei, C., y Orellana, V. (2014). What Does “Education Privatisation” Mean? Conceptual Discussion and Empirical Review of Latin American Cases (ESP

Working Paper Series - Open Society Foundations No. 62). New York: Open Society Foundations.

Bordoli, E., Martinis, P., Moschetti, M., Conde, S., Alfonzo, M. (2017). Privatización educativa en Uruguay: políticas, actores y posiciones. Montevideo: Internacional de la Educación.

Buenfil, R. (1994), Cardenismo. Argumentación y antagonismo en *educación*. México: DIE – CINVESTAV - IPN.

Feldfeber, M., Puiggrós, A., Robertson, S., Duhalde, M. (2020). La privatización educativa en Argentina. Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CTERA.

Laclau, E. y Mouffé, Ch. (2004). Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Mancebo, M. (2018). Fronteras porosas entre la educación pública y la privada en Uruguay. En: Peroni, V.; Valim, P.; Kader, C. (org.). Redefiniciones das fronteiras entre o público e o privado.

Perelman, Ch. y Olbrechts-Tyteca, L. (1969). A Treatise on Argumentation. London: University of Notre Dame Press.

Martinis, P. (2019). Modelos educativos privatizadores y disputas por el derecho a la educación. En: SERPAJ. Derechos humanos en el Uruguay. Informe 2019. Montevideo: Tradinco.

MEC (2019). Anuario estadístico 2018. Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura.

Mouffé, Ch. (2014). Agonística. Pensar el mundo políticamente. Buenos Aires: FCE.

Pérez Pérez, A. (1990). Los Entes Autónomos de la Enseñanza en la Constitución Nacional. Montevideo: Universidad de la República.

Verger, A., Moschetti, M., Fontdevila, C. (2017). La privatización educativa en América Latina: Una cartografía de políticas, tendencias y trayectorias. Bruselas: Internacional de la Educación.

Fuentes consultadas.

Ley General de Educación No. 18437

Disponible en: <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp4001419.htm>

Acceso: 5 de julio de 2020

Ley de Urgente Consideración No. 19889

Disponible en: <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/docu7957276944654.htm>

Acceso: 15 de julio de 2020

Senado de la República (2020). Comisión especial para el estudio del Proyecto de Ley con declaratoria de urgente consideración. Montevideo: Poder Legislativo.

Disponible en: <https://parlamento.gub.uy/camarasycomisiones/senadores/comisiones/1172/versiones-taquigraficas>

Acceso: 15 de julio de 2020

LA EDUCACIÓN VENEZOLANA EN TIEMPOS DE GUERRA

Samuel Carvajal Ruiz

Contexto general de la guerra imperial contra Venezuela

La actual coyuntura política y económica del país, sometido a mecanismos de guerra no convencional, obliga a repensar todos los ámbitos de las políticas públicas y, de manera especial, el referido al de la educación nacional. Las medidas restrictivas y unilaterales de bloqueo emprendidas por el gobierno de los EE.UU., ha causado severos daños a la economía venezolana que, inevitablemente, impactan en la cotidianidad de todos. Este hecho se magnifica, por una parte, debido a la alta e histórica dependencia de la economía venezolana a los vaivenes de la política y la economía de los EE.UU.¹, en su papel hegemónico en la metrópolis capitalista global; pero, además, por considerar éste que Venezuela corresponde a su ámbito de hegemonía geopolítica.² Hasta hace unos años, los EE.UU. era el principal “cliente” (o como se dice ahora, “socio comercial”) de las exportaciones venezolanas, concentradas básicamente en los hidrocarburos y sus derivados. Consecuentemente con esto, como segundo dato a resaltar, la significativa inversión en política social realizada en estas dos últimas décadas, derivada fundamentalmente de los ingresos producto de las exportaciones en hidrocarburos. El Centro Estratégico Latinoamericano de Geopolítica (CELAG), en el informe *Las consecuencias económicas del boicot a Venezuela* de febrero de 2019, sostiene que:

-
- 1 Esta condición de dependencia que opera en varios órdenes de la vida política, económica, social y cultural del país, se inaugura y torna más visible a partir del cambio de matriz económica que se observa en Venezuela a comienzos del siglo XX. Se trata de la conversión de un país con una base económica – productiva agrícola, hacia una economía minero extractivista, con énfasis en la explotación y exportación petrolera.
 - 2 El secular planteamiento de la Doctrina Monroe, ahora actualizada por la agresiva política emprendida por Obama y Trump en contra de Venezuela y sus intereses.

En el caso de Venezuela la dependencia es aún más crítica pues la oferta interna de bienes es altamente dependiente de la cantidad de divisas disponibles para importar. Venezuela es un país que desde la década del '60 ha profundizado su especialización productiva en el petróleo y, en consecuencia, es altamente dependiente de las importaciones. El dólar es el insumo más importante de la oferta agregada y su sistema productivo depende del financiamiento del exterior para poder seguir reproduciéndose. Sin una entrada neta de dólares que financie el proceso productivo, la economía se achica al compás de la escasez de divisas. El boicot económico que Venezuela está sufriendo ha recrudecido tras la asunción de Nicolás Maduro en 2013, es una muestra de que la integración comercial plena en la globalización tiene efectos secundarios negativos, y entre ellos destacan los riesgos geopolíticos que hoy afectan al país. (Centro Estratégico Latinoamericano de Geopolítica, 2019, p. 1).

Cuando el 8 de marzo de 2015, el entonces presidente de los EE.UU. Barack H. Obama, firmó la Orden Ejecutiva N° 13.692, en la que, entre otras cosas, se afirmaba que Venezuela y su actual gobierno “...representaba una amenaza inusual y extraordinaria a la seguridad de los EE.UU.”, implicaba el reconocimiento imperial a la posibilidad de consolidación del modelo político, social y económico que impulsa Venezuela, fundamentado en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela y explicitado en el Plan de la Patria, que impugna los valores e intereses hegemónicos de las élites del capitalismo global, favoreciendo la repolitización de la sociedad mediante un modelo de democracia directa y popular. Aquí cabe recordar el divorcio histórico entre el capitalismo y la democracia, que no es otra cosa que la pretensión neoliberal de atar el futuro de la democracia a la “salud” de los mercados. En esta inversión y ocultamiento, la “verdad” del “libre” mercado se presenta como uno de los dogmas neoliberales inapelables. Éste se expresa en su ideario educativo en la preeminencia de educación privada, es decir, la “libertad de elección” individual en detrimento de la escuela pública, como principio ideológico articulador de su aspiración sobre la “libertad individual” en contra del bienestar colectivo. Contraria a esa tendencia extendida en la región, incluso como doctrina constitucional en algunos países de la región, la Revolución Bolivariana propuso una ruta diferente cuando a partir del proceso constituyente de 1999, que trae consigo la aprobación refrendaria del nuevo texto constitucional, impulsa un

movimiento político que se materializa en la reconfiguración de todo el entramado institucional del Estado venezolano. Las conquistas sociales, entre ellas el derecho a la educación, la transformación de la situación política, económica y social diagnosticada en ese momento, constituyen desde su concepción los elementos estructurantes y al mismo tiempo definitorios de la agenda política del proceso bolivariano. En este sentido, el proyecto político que emerge con la Revolución Bolivariana, dirigido a atender la situación de precariedad social generalizada presente en la sociedad venezolana, luego de la tierra arrasada dejada por el neoliberalismo, así como las acciones derivadas de éste, representaron entonces y ahora un desafío a la hegemonía imperial.³ Entre estas nuevas orientaciones destaca la política exterior bolivariana y la influencia que comienza a ejercer el nuevo liderazgo político en la región, cuestión que representaba un grado superior de desafío a la hegemonía geopolítica de los EE.UU. Pasqualina Curcio Curcio sostiene que *“La guerra que actualmente padece el pueblo venezolano constituye un ejemplo histórico más del poder de los grandes capitales, los cuales en busca de su interés político, con el propósito de hacerse del poder, de las riquezas...”*. Concluye que de esta manera *“...manipulan visiblemente variables económicas, generan malestar social, socavan el apoyo popular a gobiernos de izquierda, y hacen ver que las distorsiones que estas generan son consecuencia del fracaso de modelos progresistas.”* (Curcio Curcio, 2016, p. 23)

Golpes y contragolpes. Breve reseña de la guerra de intervención contra Venezuela

En el caso venezolano, asistimos a una agresión al uso, de las ya conocidas en esta y otras realidades en las que los EE.UU. considera que están en peligro sus intereses geoestratégicos. De hecho, se trata de una guerra que sigue formatos conocidos, con muy pocas innovaciones.⁴ Las explicaciones y razones se muestran en los antecedentes de hostilidad de la potencia agresora

3 Cabe mencionar que desde el Plan Nacional Simón Bolívar (2007 – 2013) hasta el Plan de la Patria (2013 – 2019) la política internacional de Venezuela ha estado orientada al impulso de la conformación de nuevos bloques de poder que venzan las asimetrías y propicien la conformación de un mundo pluripolar y multicéntrico.

4 Tal vez las innovaciones en este tipo de agresiones vienen dadas por el uso intensivo de las tecnologías de la comunicación e información y con ellas las denominadas “redes sociales”, en el énfasis manipulador propio de la guerra psicológica. Pero también, las conocidas *fake news* y los recovecos de la mentira denominada ahora con el eufemismo de *“postverdad”*.

en contra de aquellas experiencias políticas que no comulgan con sus prédicas e intereses. La lista de agresiones se hace cada vez más extensa, algunos ejemplos sintetizados a continuación, reflejan tal comportamiento: **Cuba** (Desde 1962, la isla caribeña es sometida a un férreo bloqueo; **Chile** (1970 – 1973, el golpe de Estado que derrocó al presidente Salvador Allende, que inauguró el ciclo de regímenes dictatoriales en el cono sur del continente americano.); **Nicaragua** (A partir de 1979, A partir del triunfo de la Revolución Sandinista hasta la actualidad.); **Irán e Irak** (A partir de 1980, los EE.UU. por intereses geoestratégicos incentiva la confrontación bélica entre ambas naciones. Este capítulo, aún abierto, de la historia contemporánea tuvo su momento álgido con la invasión a Irak en marzo de 2003. En la actualidad, Irán está sometido a una política de sanciones justificada, por EE.UU. y la Unión Europea (UE), por su programa de desarrollo nuclear. Respecto a Irak, en febrero de 2020 el parlamento iraquí exigió la salida de todas las tropas de los EE.UU. de su territorio.); **Libia** (Destruída por la invasión promovida por EE.UU. y amparada por la OTAN, hoy es un país dividido e ingobernable.); **Siria** (Después de una guerra implantada mediante la filtración de grupos terroristas, el pueblo y ejército de ese país avanzan en la reconquista de sus territorios.); **República Popular Democrática de Corea** (Sometida a un bloqueo por el desarrollo de programa nuclear y armamentístico.); **Rusia** (Sometida a sanciones unilaterales por parte de los EE.UU. debido a su protagonismo en el conflicto ucraniano). En cuanto a Venezuela, la intención ha sido doblegar a través de diversos mecanismos coercitivos la voluntad colectiva de todo un pueblo. William Brownfield⁵ afirmaba que:

Debemos tratar esto como una agonía, una tragedia que va a seguir hasta que finalmente llegue a un final (...) y si podemos hacer algo para acelerarlo, debemos hacerlo, pero debemos hacerlo entendiendo que esto va a tener un impacto en millones de personas que ya están teniendo dificultades en encontrar alimentos y medicinas (...) No podemos hacer esto y pretender que no va a tener un impacto, tenemos que tomar una decisión dura, el fin deseado justifica este severo castigo. (CURCIO CURCIO, 2019. <https://www.15ultimo.com/2019/03/18/impacto-de-la-guerra-economica-contra-el-pueblo-de-venezuela/>)

5 Ex Embajador de EE.UU. en Venezuela y Colombia /12 de octubre de 2018.

Kevin Zeese y Margareth Flowers, dejaban clara la intencionalidad de esta política, al reconocer que: “*Estados Unidos usa sanciones contra países que resisten la agenda de los Estados Unidos.*” Que el propósito de tales medidas coercitivas era destruir la economía de los países mediante la obstrucción al acceso a la financiación, lo que genera “...*hiperinflación y escasez y bloquea las necesidades básicas, como alimentos y medicamentos.*” (Zeese, y Flowers, 21/01/2020 <https://rebellion.org/el-mundo-debe-poner-fin-a-la-guerra-economica-ilegal-de-los-estados-unidos/>)

Esta política ha tenido, a parte del relato de voceros protagonistas como los mencionados, resonancia concreta en las decisiones políticas impulsadas por las diferentes administraciones de los EE.UU., y de manera notoria los últimos siete años. Esto significa que esta política se materializó durante los períodos de gobierno de Obama y se intensifica ahora en la era Trump. El sociólogo Carlos Lanz Rodríguez ha denominado este tipo de agresiones como *estrategia de enjambre*, debido a la manera multiforme y global de afectar todos los ámbitos de la gestión de gobierno, todos los sectores que integran la economía y la gestión de las políticas públicas.⁶ Hay sobrados ejemplos en las últimas dos décadas de historia reciente venezolana para afirmar que de la larga lista de 198 propuestas del “*Método de la Acción No violenta*” de Gene Sharp⁷, absolutamente todos, han sido aplicados por operadores políticos nacionales e internacionales para derrocar la alternativa socialista de gobierno. Una breve cronología permite caracterizar este proceso de agresión, que tiene como punto de partida el año 2014.

6 Ello se vierte en la afectación de la cotidianidad de los ciudadanos y sus consecuencias esperadas se ubican, ya sea, en la rendición del pueblo en su decisión de apoyar la opción socialista de gobierno a través de masivas protestas sociales o, en grado mayor, la renuncia del presidente ante la falta de apoyo institucional, especialmente de las fuerzas armadas y de amenazas de acciones de incontrolable violencia.

7 Sharp, G. **De la dictadura a la democracia. Un sistema conceptual para la liberación.** The Albert Einstein Institution. Estados Unidos de América, 2011.

Cronología de la agresión

2014	2015	2016	2017
<p>En diciembre de ese año el Congreso de los EE.UU. aprueba la “Ley de Defensa de Derechos Humanos y la Sociedad Civil de Venezuela”⁸</p>	<p>Barack Obama firma la Orden Ejecutiva (OE) N° 13.692, de marzo de 2015, conocida como Decreto Obama, que definió a Venezuela como una “<i>amenaza inusual y extraordinaria</i>” para la seguridad nacional y la política exterior de EE.UU.</p>	<p>En marzo de 2016. Con Donald Trump al frente, renueva la Orden Ejecutiva N° 13.692. Entre mayo y agosto de ese año, bancos de Alemania (Commerzbank), Portugal (Novo Banco) y EE.UU. (Citibank) cierran, congelan manifestando la “imposibilidad” de realizar operaciones con Venezuela. En septiembre de 2016. Venezuela realiza una oferta para canjear 7 mil 100 millones de dólares en bonos de PDVSA para aliviar el cronograma de amortización y refinanciar parcialmente sus obligaciones. Tres grandes calificadoras de riesgo de ese país atemorizan a los inversionistas con declarar default (impago) si acceden a la propuesta venezolana. En noviembre de 2016. El banco JP Morgan emite una falsa alerta de default sobre un supuesto impago de de PDVSA de 404 millones de dólares.</p>	<p>El 24 agosto de 2017, Donald Trump dictó la Orden Ejecutiva N° 13.808, mediante la cual impuso un conjunto de medidas coercitivas y unilaterales contra la economía y las finanzas de la República Bolivariana de Venezuela. En agosto de 2017. El banco suizo Credit Suisse prohíbe a sus clientes realizar operaciones financieras con Venezuela. En agosto de 2017. El banco Bank Of China (BOC – Panamá), informa que debido a instrucciones del Departamento del Tesoro de EEUU y a presiones del gobierno panameño, no podrá realizar ninguna operación en divisas a favor de Venezuela. En octubre de 2017. El bloqueo financiero de EEUU imposibilita a Venezuela depositar en el banco suizo UBS recursos para vacunas y medicamentos adquiridos a través del Fondo Rotatorio y Estratégico de la Organización Panamericana de la Salud.</p>

Fuente: Elaboración propia (2020)

8 Esta resolución del congreso de los EE.UU., se aprueba partir de la denuncia de sectores opositores venezolanos de la supuesta violación de los derechos humanos, en el contexto de los sucesos ocurridos ese año, liderado por Leopoldo López denominado “La salida”. Fueron hechos de violencia de características vandálicas que mantuvieron a regiones del país en estado de conmoción durante meses y que arrojaron 43 fallecidos y más de 800 personas heridas.

Cronología de la Agresión (Continuación)

2018	2019	2020
<p>Orden Ejecutiva N° 13.827, marzo de 2018, contra criptomoneda Petro.</p> <p>Orden Ejecutiva N° 13.835, mayo de 2018, contra las cuentas por cobrar y operaciones de Venezuela. Orden Ejecutiva N° 13.850, noviembre de 2018, contra operaciones de comercialización del oro venezolano.</p>	<p>Orden Ejecutiva N° 13.857, del 28 de enero de 2019, que establece el bloqueo – congelamiento de los activos de PDVSA (CITGO) en EEUU.</p> <p>Orden Ejecutiva N° 13.884, del 5 de agosto de 2019, que formaliza el bloqueo de operaciones de la línea aérea CONVIASA.</p>	<p>El 7 de febrero el Departamento del Tesoro, a través de la Oficina de Control de Activos Extranjeros (OFAC), formaliza las sanciones contra la línea aérea venezolana, en atención a la OE 13.884, que intenta inmovilizar a 40 aeronaves de la empresa venezolana.</p>

Fuente: Elaboración propia (2020)

En concordancia con lo anterior, los principales impactos de estas acciones unilaterales y coercitivas en contra del país, se sintetizan a continuación: Bloqueo y confiscación de activos financieros; Prohibición de negociación de la deuda de PDVSA; Aumento de Riesgo País y costos financieros. (Manipulado por las agencias calificadoras, ej. Standard & Poor); Prohibición de operaciones con oro; Prohibición con la criptomoneda venezolana, el Petro; Confiscación de activos (CITGO y activos de PDVSA; Sanciones al comercio de petróleo; Sanciones al Banco Central de Venezuela; Multas y penalizaciones administrativas a las operaciones comerciales; Prohibición de operaciones aéreas comerciales entre EE.UU. – Venezuela; y Sanciones dirigidas a funcionarios y líderes políticos venezolanos, entre ellas, el hecho de no poder acceder al espacio de la Unión Europea. Estas operaciones de guerra fueron orientadas, fundamentalmente, a lesionar el aparato económico – productivo del país, con innumerables y aún no bien ponderados efectos en la sociedad venezolana. Esta afirmación la sintetizamos a partir del aporte de los precitados Zeese y Flowers quienes testifican que:

En Venezuela, debido a las sanciones, 180.000 operaciones médicas han sido canceladas y 823.000 pacientes con enfermedades crónicas esperan medicamentos. El Centro de Investigación Económica y Política descubrió que las sanciones han privado a Venezuela de «miles de millones

de dólares en divisas necesarias para pagar las importaciones esenciales y que salvan vidas», lo que contribuye a 40.000 muertes totales en 2017 y 2018. Más de 300.000 venezolanos están en riesgo debido a la falta de acceso a medicamentos o tratamientos. Los economistas advierten de que las sanciones estadounidenses podrían causar hambruna en Venezuela. Las sanciones también causan escasez de piezas y equipos necesarios para la generación de electricidad, sistemas de agua y transporte, además de evitar la participación en el mercado financiero mundial. (Zeese, Flowers, <https://rebellion.org/el-mundo-debe-poner-fin-a-la-guerra-economica-ilegal-de-los-estados-unidos/>)

Otra muestra del impacto de las acciones unilaterales y coercitivas de los EE.UU. contra Venezuela se observan en distintos ámbitos de la actividad política, social, cultural, comercial y empresarial del país. Muestra de ello es que son objeto de sanciones: más de 60 empresas extranjeras con intereses en el país, 9 empresas del Estado y otras 9 asociadas con el gobierno venezolano; 41 aviones de Conviasa⁹ y 15 de Petróleos de Venezuela S.A. (PDVSA); además, 40 buques pertenecientes de la empresa petrolera y 9 buques de armadores extranjeros. Además, también son blanco de estas medidas 133 funcionarios venezolanos y sus familiares, así como 22 personas naturales por “tener relaciones” con el gobierno venezolano. (<http://www.minci.gob.ve/presidencial/>) Estas medidas unilaterales coercitivas tienen un efecto sistémico devastador en la sociedad venezolana. Una de las explicaciones de estos efectos se encuentra en el impacto de la agresión en contra de la industria petrolera venezolana que, de acuerdo con la gráfica que sigue a continuación, observa una caída vertiginosa de más del 90 % de los ingresos que ésta genera al tesoro nacional. Este hecho tiene especial repercusión en la dinámica económica del país, debido a la ya mencionada alta dependencia de ésta a la industria petrolera y a todos los procesos asociados a esta actividad industrial. Este primer gran impacto permea al resto de las dinámicas sociales, políticas, productivas y culturales del país, constituyéndose en una verdadera tormenta perfecta que incide de forma determinante en áreas tan sensibles como la salud¹⁰, la alimentación¹¹ y la edu-

9 La línea aérea de bandera venezolana. Empresa pública.

10 La tasa de mortalidad materna se incrementó de 68,66 en 2013 a 135,22 en el año 2017. (Fuente: <http://www.minci.gob.ve/presidencial/>)

11 La prevalencia de subalimentación pasó de 2,0% en 2013 a 13,4% en 2018. (Fuente: <http://www.minci.gob.ve/presidencial/>)

cación. Las vulnerabilidades de nuestra economía e instituciones estaban a la vista. El propio Brownfield avizoraba que:

Si vamos a sancionar a PDVSA, ello tendrá un impacto en el pueblo entero, en el ciudadano común y corriente. El contra argumento es que el pueblo sufre tanto por la falta de alimentación, seguridad, medicinas, salud pública, que en este momento quizás la mayor resolución sería acelerar el colapso, aunque ello produzca un periodo de sufrimiento de meses o quizás años. (<https://www.15ultimo.com/2019/03/18/impacto-de-la-guerra-economica-contr-el-pueblo-de-venezuela/>)

Zeese y Flowers, ya citados, sostienen que este tipo de políticas sancionatorias usualmente son el preludeo a las acciones militares. Este comentario adquiere especial importancia en el contexto de la agudización de la política beligerante del imperialismo, que presiona con sanciones a terceros¹², así como a empresas navieras que transporten productos desde y para Venezuela; pero, que va más allá, al incorporar a países vecinos (Brasil y Colombia) en el esquema de la agresión directa. Recientemente¹³ la Organización para las Naciones Unidas (ONU) aprobó por mayoría la resolución “*Medidas económicas unilaterales como medio de ejercer presión política y económica sobre los países en desarrollo*”, en la que reconoce que “...*las medidas económicas coercitivas unilaterales constituyen una flagrante violación de los principios del Derecho Internacional y la Carta de las Naciones Unidas.*” <https://www.telesurtv.net/news/onu-rechaza-imposicion-medidas-unilaterales-20191121-0026.html> Resulta curioso, cuando no contradictorio, que este tipo de políticas coercitivas implementadas de manera unilateral por los EE.UU., y seguidas acriticamente por el auto denominado “Grupo de Lima”, resultan violatorias hasta de su propio ordenamiento jurídico, debido a que la justificación sobre la supuesta “amenaza inusual y extraordinaria” que en teoría representa Venezuela para ese país, sólo sería válida en que éste (EE.UU.) se encontrara inmerso en una “emergencia nacional”, cuestión que no es el caso.¹⁴ El 13 de febrero de 2020, el gobierno venezolano interpuso una denuncia ante la Corte Penal Internacional “...*para que se*

12 <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-51409950>

13 21 de noviembre de 2019.

14 <https://popularresistance.org/us-sanctions-on-venezuela-illegal-under-un-oas-and-us-law/>

investiguen los graves delitos cometidos contra la población venezolana por parte del Gobierno de Estados Unidos, debido a la imposición de un bloqueo económico y de medidas coercitivas unilaterales denominadas, eufemísticamente, ‘sanciones.’” (<http://www.minci.gob.ve/presidencial/>)

Políticas públicas sociales y educación en tiempos de guerra

Las primeras décadas de este siglo se han caracterizado por profundas mutaciones en todos los órdenes de la sociedad venezolana. Expresión de estas transformaciones se encuentra en la praxis política emergente, en la que conceptos como el de gasto público se superan para concebir la política de atención a las necesidades y demandas (y deuda acumulada con el pueblo) del pueblo como parte de la inversión del Estado, o lo que se reconoce como contraparte del gasto público, la inversión social¹⁵. Este asunto no es un detalle menor pues es aquí donde se concentra el hito secular de la lógica de explotación capitalista que, históricamente, ha cuestionado las políticas redistributivas sobre las ganancias o plusvalía del capital. En consecuencia, este asunto constituye el asunto medular de la lucha de clases, en el sentido, del despojo sistemático de la fuerza de trabajo y de los recursos espirituales de las personas, para favorecer la dinámica metabólica del capital, de acuerdo con el planteamiento de István Mészáros (2009). Venezuela, como parte del entramado sistema – mundo¹⁶, realiza una apuesta política por romper la dinámica de concentración monopólica del capital local y global, en el sentido de implementar políticas redistributivas de la renta, en este caso petrolera, y fortalecer las capacidades materiales y espirituales de los sectores históricamente excluidos. En el caso venezolano, la inversión social¹⁷ tiene especial repercusión debido al carácter vinculante

15 La noción de gasto público deja en manos del mercado las políticas sociales, pero para los mercados el gasto público no genera beneficios, de allí la tendencia a mercantilizar los servicios públicos, prácticas que han sido muy cuestionadas porque generan la exclusión de los sectores más vulnerables con respecto al acceso a los servicios públicos (salud, educación, recreación, transporte, acceso al agua potable, electricidad, vivienda, entre otros). El paradigma antineoliberal de crecimiento con equidad reformula esta noción por la de *inversión social*. Se desmarca de los lineamientos de los organismos multilaterales (FMI y BM) y asume al Estado como garante de las políticas sociales para reducir la desigualdad.

16 Aquí se recupera el sentido de la categoría sistema – mundo desarrollada por el sociólogo y pensador estadounidense Immanuel Wallerstein.

17 En el caso venezolano, en el apartado sobre la “Inversión social” se incluyen: Economía productiva, Salud, Seguridad alimentaria, Vivienda, Desarrollo urbano, Servicios, Plataforma Social

de ésta con la doctrina y el resto de la arquitectura política del proyecto bolivariano, que ubica a las necesidades del pueblo en el centro de la gestión. De acuerdo con la Comisión Económica para América Latina (CEPAL)¹⁸, para el año 2015 esta inversión alcanzaba el 18.8 % del Producto Interior Bruto (PIB), que representaba en torno al 60 % del presupuesto nacional; en materia educativa esta inversión llegaba al 5.8 % del PIB. Para 2019, se percibe, pese a la merma de ingresos producto de las medidas unilaterales y coercitivas del bloqueo como parte la guerra económica, el incremento de la inversión social en el presupuesto de la nación hasta alcanzar el 75.9 %. Esta evolución favorable en la inversión educativa se refleja en un aumento hasta el 7 % del PIB. La primera característica destacable en la doctrina educativa venezolana es la consideración de la educación como derecho humano y deber social fundamental, así mismo, se asume la gratuidad y obligatoriedad como una condición sine qua non para el aseguramiento de este derecho. Así queda expresado en el artículo 102 de la constitución de la república que lo reconoce como un derecho humano y un deber social fundamental del Estado. La disposición de otros derechos sociales en la Carta Magna, se conjugan para garantizar el derecho a la educación, se pueden mencionar en este caso aquellos vinculados con la igualdad social, la protección a la familia y los que potencian el desarrollo de una educación de calidad y para todos. Así mismo, en los principios y fines del Estado desarrollados en la constitución queda manifiesto el lugar de la educación como el fundamento de construcción de la sociedad igualitaria, justa y participativa sobre la cual erigir el nuevo modelo de Estado social de justicia y de derecho.

Artículo 3. El Estado tiene como fines esenciales la defensa y el desarrollo de la persona y el respeto a su dignidad, el ejercicio democrático de la voluntad popular, la construcción de una sociedad justa y amante de la paz, la promoción de la prosperidad y bienestar del pueblo y la garantía del cumplimiento de los principios, derechos y deberes reconocidos y consagrados en esta Constitución.

Patria, Educación, Ciencia y Tecnología.

18 <https://observatoriosocial.cepal.org/inversion/es/paises/venezuela>.

La educación y el trabajo son los procesos fundamentales para alcanzar dichos fines. (Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, 1999) (El subrayado es nuestro).

Estos fines constitucionales están consustanciados con los principios y valores de la educación contemplados en la Ley Orgánica de Educación (2009):

Artículo 3. La presente Ley establece como principios de la educación, la democracia participativa y protagónica, la responsabilidad social, la igualdad entre todos los ciudadanos y ciudadanas sin discriminación de ninguna índole (...) (Ley Orgánica de Educación, 2009. Capítulo I. Disposiciones fundamentales. Artículo 3).

El marco legal de la educación venezolana se orienta a la promoción y defensa del tipo de democracia participativa y protagónica y del modelo de Estado democrático, social de derecho y de justicia. Sobre esta base se constituye el Sistema de Educación pública, gratuita y obligatoria y se formulan las políticas educativas.

El desarrollo de políticas públicas educativas durante las dos décadas de este siglo, han garantizado el acceso a la educación para todos, pero no cualquier educación, sino aquella que forme “(...) *para la independencia, la libertad y la emancipación, la valoración y defensa de la soberanía (...)*” (Ley Orgánica de Educación, 2009. Capítulo I. Disposiciones fundamentales. Artículo 3).

Podemos mencionar, entre otras, tres grandes políticas que pueden considerarse la base de profundas transformaciones educativas por su impacto en todos los sectores sociales y en toda la geografía nacional. **A. La transformación curricular** expresada en el Currículo Bolivariano y en la dotación de los textos escolares para estudiantes y docentes “Colección Bicentenario”, con lo cual el Estado se propone impactar en la praxis docente, orientando la pedagogía hacia enfoques críticos enraizados en los aportes de pedagogos nuestroamericanos y en la acción educativa contextualizada en las necesidades locales y características socioculturales de los diversos contextos escolares. **B.**

La democratización de la tecnología y el uso de plataformas digitales para el acceso a la información y las telecomunicaciones a través del programa Canaima, considerado por la Unesco una experiencia digna de ser replicada en la región. **C. La organización y gestión escolar** sustentada en la participación comunitaria fortaleciendo los vínculos entre escuela y comunidad y otorgando a la escuela y a los procesos educativos un lugar preponderante en la formación para el ejercicio de la democracia participativa y protagónica. En la actual coyuntura económica todas las políticas de Estado en favor del bienestar del pueblo han sido afectadas por la aplicación del bloqueo financiero y las medidas coercitivas unilaterales e ilegales sobre el país. Las múltiples denuncias de la diplomacia venezolana ante la Unesco y otros organismos de cooperación internacional han estado dirigidas al justo reclamo por la prevalescencia del Derecho Internacional sobre el principio de no injerencia en los asuntos internos de un país, del respeto a la soberanía y la integridad territorial de los Estados y a la autodeterminación de los pueblos.¹⁹ No obstante, es importante reconocer dos aspectos que han tenido una decisiva repercusión en la atención a las consecuencias de la guerra contra el pueblo venezolano y en la minimización del impacto del bloqueo financiero en el ejercicio del derecho a la educación. Uno de ellos corresponde a las características del Estado respecto a su posicionamiento político antiimperialista y humanista, lo cual ha permitido que, pese a la profunda merma de recursos económicos, ninguna de las políticas dirigidas a favorecer a las mayorías sociales se ha restringido, tal vez ralentizado por efecto de la caída o bloqueo del ingreso nacional. El segundo aspecto corresponde a la existencia de un tejido social organizado. En este último aspecto, cabe aclarar que las organizaciones populares en Venezuela no obedecen a la acción voluntarista espontánea o esporádica de un grupo de personas, sino que responden al tipo de democracia que queda explícita en la doctrina del texto constitucional, que se traduce en los principios de participación y corresponsabilidad social, sustentadas desde el punto de vista jurídico en las Leyes del Poder Popular y materializado por el emergente tejido social organizado. De manera que la acción comunal del Estado en articulación con la sociedad comunal en construcción ha generado mecanismos sinérgicos para

19 Puede consultarse en la página web: Prensa Venezuela en la Unesco, bajo el titular: Venezuela denuncia ante la Unesco impacto de medidas coercitivas unilaterales de EEUU, escrito por Enio Melean.

la resistencia, al tiempo que en una dura y trabajosa marcha se avanza en la emergente arquitectura política y social de Venezuela.

Notas finales

En este orden de ideas, la reconversión e iniciativa del Estado involucra la repolitización de la sociedad, como condición para garantizar la participación organizada del pueblo, de las comunidades, para su concurso efectivo en el proceso de concepción y desarrollo de las políticas públicas.²⁰ Este hecho político viene de la mano de acciones jurídico – políticas materializadas en la concepción y aprobación parlamentaria de las leyes del poder popular. Este cuerpo normativo sirve de referente para la actuación del pueblo organizado en el complejo entramado de las políticas públicas. Esta experiencia constituye uno de los pilares en la evolución política de la Revolución Bolivariana, por tanto, cuerpo y sentido de la acción política que el proyecto revolucionario plantea en los fundamentos de su doctrina. La acción del Estado como construcción histórico social situada debe comprenderse en estas dimensiones culturales. De igual manera, las políticas públicas sociales y, concretamente, las educativas, se desarrollan en este marco, generando, como reacción de los factores hegemónicos, un proceso de agudización de la lucha de clases, que se observó fundamentalmente a principios de siglo, en el reagrupamiento de la derecha política y cultural en diferentes plataformas de acción dirigidas a torpedear las iniciativas del gobierno bolivariano, como expresión revolucionaria emergente. La recuperación de la iniciativa pública en materia educativa corresponde a los esfuerzos dirigidos a fortalecer los vínculos escuela – comunidad, como parte de la reorganización de otros vínculos como, por ejemplo, el de las comunidades con el poder político constituido, es decir, la siempre compleja relación del pueblo con las instituciones. Una muestra de ello es la conformación de los Consejos Educativos. Esta realidad convida a repensar la cotidianidad, a entender que la actual situación obedece a un período excepcional de la vida republicana y, en consecuencia, las acciones políticas deben interpretar este momento histórico. Así como los organismos del Estado, fundamentalmente, del Poder Ejecutivo, deben realizar una acuciosa auditoría sobre los daños materiales producto de

20 Cabe resaltar que este factor político es una de las claves de la resistencia del pueblo venezolano ante la agresión imperial y de sus lacayos.

la política de bloqueo de la administración Trump en contra de Venezuela. De igual manera, se debe precisar los impactos sociales y espirituales de esa política en el tejido social venezolano.

Referencias bibliográficas

CENTRO ESTRATÉGICO LATINOAMERICANO DE GEOPOLÍTICA (CELAG). *Las consecuencias económicas del boicot a Venezuela*. Fuente: <https://www.celag.org/las-consecuencias-economicas-del-boicot-venezuela/>, 2019.

CURCIO CURCIO, Pasqualina. **La mano visible del Mercado. Guerra económica en Venezuela**. Caracas: Editorial Nosotros Mismos, 2016.

CURCIO CURCIO, Pasqualina. **Impacto de la guerra económica contra el pueblo de Venezuela**, 2019. <https://www.15yultimo.com/2019/03/18/impacto-de-la-guerra-economica-contra-el-pueblo-de-venezuela/>

MÉSZÁROS, István. **La crisis estructural del capital**. Caracas: MINCI, 2009.

SHARP, Gene. **De la dictadura a la democracia. Un sistema conceptual para la liberación**. The Albert Einstein Institution. Estados Unidos de América, 2011.

ZEESE, Kevin y FLOWERS, Margareth. **El mundo debe poner fin a la guerra económica ilegal de los Estados Unidos**. 21/01/2020. Fuente: <https://rebellion.org/el-mundo-debe-poner-fin-a-la-guerra-economica-ilegal-de-los-estados-unidos/>

Sitios web consultados:

<http://www.minci.gob.ve/presidencial/>

<https://www.telesurtv.net/news/onu-rechaza-imposicion-medidas-unilaterales-20191121-0026.html>

<https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-51409950>

<https://popularresistance.org/us-sanctions-on-venezuela-illegal-under-un-oas-and-us-law/>

<https://observatoriosocial.cepal.org/inversion/es/paises/venezuela>

<https://rebellion.org>

CHILE Y LA MERCANTILIZACIÓN EDUCATIVA EN EL LARGO PLAZO: DE LA SEGREGACIÓN A LA PARÁLISIS

Víctor Orellana

La tensión público-privado ha sido quizá el eje más fecundo de debate sobre política educativa en las últimas décadas. Tras los cuestionamientos de los sesenta a los sistemas educativos públicos, el giro neoliberal posterior impone una serie de políticas tendientes a introducir en el ámbito educativo diversas lógicas de mercado. Tras la caída del muro de Berlín y el ocaso de los socialismos reales, esta agenda va a ganar cada vez más espacio político, social, económico y también intelectual, al grado de hacerse dominante.

Dicho esto, el proceso de privatización de la educación está aún en curso. Habiendo sido la educación una responsabilidad fundamentalmente pública desde el surgimiento de los Estados-nación modernos, su base institucional y provisión mayoritaria continúa bajo predominio estatal en casi todo el mundo. Se trata de una tendencia todavía no completamente realizada.

El carácter procesual de la mercantilización educativa ha implicado que la controversia sobre lo público y lo privado más tenga que ver con el neoliberalismo como proyecto que como orden social consolidado. De ahí que la discusión tienda a polemizar sobre a) las promesas del neoliberalismo en educación -asociadas a una concepción neoclásica de libertad y justicia social- y b) sus concreciones reales en relación con las distintas políticas que se asocian a ella, desde el financiamiento vía subsidio a la demanda hasta la medición del desempeño como base para una asignación competitiva de recursos. En suma, es un debate fuertemente normativo -si creemos o no que la educación es un bien económico o de capital (Becker, 1993; Bowles & Gintis, 1983; Tan, 2014) en ello pierde capacidad analítica de los procesos productivos, del mercado de trabajo, y también del sistema educacional mismo. La educación no puede reducirse al incremento de la productividad (aumento de la fuerza de trabajo- y cuyo interés empírico intenta comparar su rendimiento con la educación

habida (en general pública). De ahí la importancia de los observables *equidad* y *calidad* (Bellei, 2009).

De cierto modo América Latina es una excepción en este panorama. Sin que nuestro continente haya alcanzado hasta los noventa, en general, coberturas universales en la educación escolar o masivas en la educación superior (Raczynski, Elacqua, Salinas, Porras, & Filgueira, 2006) "given": "Dagmar", "non-dropping-particle": "", "parse-names": false, "suffix": ""}, {"dropping-particle": "", "family": "Elacqua", "given": "Gregory", "non-dropping-particle": "", "parse-names": false, "suffix": ""}, {"dropping-particle": "", "family": "Salinas", "given": "Bertha", "non-dropping-particle": "", "parse-names": false, "suffix": ""}, {"dropping-particle": "", "family": "Porras", "given": "Laura Helena", "non-dropping-particle": "", "parse-names": false, "suffix": ""}, {"dropping-particle": "", "family": "Filgueira", "given": "Carlos", "non-dropping-particle": "", "parse-names": false, "suffix": ""}], "editor": [{"dropping-particle": "", "family": "PREAL", "given": "", "non-dropping-particle": "", "parse-names": false, "suffix": ""}], "id": "ITEM-1", "issued": {"date-parts": [{"2006"}]}, "note": "Texto que nos sirve es el de Elacqua", "publisher": "Editorial San Marino", "title": "Educación y brechas de equidad en América Latina - Tomo II", "type": "book"}, "uris": [{"http://www.mendeley.com/documents/?uuiid=c0dd38f7-d53e-4fb5-82d8-8c1f2320cc22"}]}, "mendeley": {"formattedCitation": "(Raczynski, Elacqua, Salinas, Porras, & Filgueira, 2006, la mercantilización justamente fue promovida como medio de solución del problema de la cobertura. América Latina es la región del mundo con mayor protagonismo de la educación privada (Bellei & Orellana, 2015), y de hecho, su crecimiento es lo que más explica la dinámica de la educación actual.

Con todo, los países latinoamericanos siguen teniendo una base educativa fundamentalmente pública (Ídem). Es aquí donde despunta la excepcionalidad chilena. Por la aplicación temprana e inédita de las políticas neoliberales a fines de los setenta e inicios de los ochenta, en el marco de la dictadura cívico-militar de Pinochet, la educación chilena aparece hoy como resultado de más de 40 años de neoliberalismo ininterrumpido.

Este texto plantea la hipótesis que, además de los vectores de conflicto relativos a la equidad (discutidos en general como segregación) y calidad (tratados habitualmente como diferencial de resultados en test estandarizados), la educación de mercado en el largo plazo produce otros efectos, que aunque se

vinculan con estos dos tópicos, no se reducen a ellos. Tal como la consecuencia fundamental del capitalismo no es la desigualdad, aunque la produzca, la introducción del mercado en la educación rebaza el problema de la segregación y del rendimiento, para alcanzar un efecto de tipo cultural y subjetivo, que a su vez impacta en el modo en como la sociedad construye su vínculo común y capacidad de integración y comunicación. Esto instala en las ciencias sociales y a los estudios de la educación un dilema relevante, llamando a recuperar un interés por la educación más vinculado con los procesos sociales que atraviesan nuestras sociedades.

La educación de mercado, a la larga, proyecta más que resuelve las contradicciones de la escuela moderna discutidas en los sesenta por críticos como Bourdieu, Collins, Bernstein, y otros. Aparte, agrega las contradicciones características de los mercados. Este tipo de efecto agregado, como fenómeno real emergente, permite una lectura crítica de las categorías del debate dominante sobre lo público y lo privado en educación. Parece adecuado elaborar unas categorías más amplias para captar no ya el neoliberalismo educativo teórico o su proyecto, sino el neoliberalismo histórico. En ello la experiencia chilena es de interés no sólo local, sino universal.

El trabajo parte por una revisión apretada de la conformación del mercado educacional chileno en los niveles escolar y superior. Sigue a ella luego una descripción de los conflictos que enfrenta este arreglo de los dos mil en adelante, con un balance apretado de los intentos de reforma. Contrario al orden de exposición tradicional de los textos académicos -donde la teoría antecede a la revisión histórica-, es aquí donde parece pertinente recuperar una discusión de índole epistemológica y teórica, para cerrar con un breve apartado que trabaja la hipótesis arriba enunciada.

Una reforma neoliberal perpetrada en dictadura y continuada en democracia

Antes del golpe militar de 1973, la educación chilena ya venía siendo cuestionada. A inicios de los sesenta la cobertura en educación primaria era todavía baja, prácticamente nula en el nivel medio, y el país arrastraba aún un significativo analfabetismo (Nervi, 2013). La Universidad hasta 1967 no se había desarrollado más allá de las carreras tradicionales de ejercicio liberal y

administración estatal, siendo muy incipiente el despunte de las ciencias básicas y las ingenierías (Garretón & Martínez, 1985). Las reformas de 1965 para la educación escolar y de 1967 para la universitaria -esta última resultante de un movimiento estudiantil que, de cierto modo, se anticipa al mayo del 68- inician un proceso de modernización que busca sumar a la educación como condición de posibilidad para el proceso de modernización e industrialización de la época. Había cierto rezago de la educación en relación al proyecto desarrollista; en efecto, Atcon vincula la reforma universitaria al problema de la industrialización (Atcon, 2009). Estas reformas de fines de los sesenta se dan, siempre, en el marco de una clara centralidad y hegemonía de la educación pública sobre la privada.

Es este proceso de modernización -que amplía dramáticamente la cobertura en todos los niveles- el que es interrumpido por el golpe militar de 1973. Los sectores neoliberales logran hegemonía al interior del régimen de facto y, en alianza con facciones conservadores que alegaban la sobre politización de la educación y una masificación espuria de la universidad, impusieron de 1979 en adelante una serie de reformas estructurales tendientes a dismantelar la educación pública -aún sin cobertura universal- y reconducir este proceso de expansión y modernización bajo la impronta del mercado. En suma, el giro neoliberal abortó un proceso de modernización previo, por lo que el dilema de la baja cobertura -entre otros- se proyectó más adelante sin solución definitiva.

Por su crítica al centralismo y estatismo del período histórico desarrollista, la dictadura impone con la Constitución de 1980 un modelo económico y social que abandona el industrialismo en aras de la exportación de materias primas, y además instala el carácter subsidiario del Estado, esto es, el Estado entrega la iniciativa del desarrollo a los privados, incluyendo ámbitos como el educativo y otros derechos sociales (Gajardo, 1982; PIIE, 1991). Así se inician las privatizaciones tanto de empresas como luego de esferas antes consideradas derechos sociales, como la salud, la previsión y la educación.

Amparados en este precepto, las autoridades de la época reformulan el financiamiento a la educación como subsidios a la demanda: no son las instituciones las que reciben el financiamiento, sino que éste se destina a cada estudiante, cuyos padres pueden libremente elegir un establecimiento público o privado (Ídem). En la práctica, aunque con ciertas restricciones para la educación superior, el Estado chileno trata de modo indistinto a la educación

privada y a la estatal, otorgándoles aportes económicos equivalentes. Aquello es posible por la articulación de las normas constitucionales de tipo subsidiario, la garantía de la libertad de enseñanza y el derecho preferente de los padres de elegir la educación de sus hijos.

Con el arribo de la democracia en 1990 este panorama no se revirtió sino todo lo contrario. La coalición gobernante entonces -la Concertación de Partidos por la Democracia, alianza de demócrata-cristianos, radicales y socialistas-, primero por moderación propia del inicio de la transición, y luego por su adscripción manifiesta al neoliberalismo de *tercera vía*, profundizó el arreglo dictatorial, intentando conducir con un conjunto de políticas específicas el diseño heredado (Guajardo & Jara, 2018; Picazo, 2013). En efecto, hasta 1990 la educación pública seguía siendo preponderante en todos los niveles. Sería en las posteriores décadas, bajo administración civil, que la educación privada -en general de fines lucrativos- llegaría a ser mayoritaria. Es así como la experiencia chilena de privatización no supone tanto la reorganización de la educación pública -que también la integra-, sino la construcción de un espacio educativo nuevo, privado y en general con fines lucrativos, que es el que finalmente conquista la universalización de la matrícula en todos los niveles.

Universalización y mercantilización educativas como parte de un mismo proceso

Bajo el modelo neoliberal se produjo un ciclo de crecimiento económico alto y sostenido entre 1987 y 1998 en torno al 6% (Ahumada, 2019) no ha habido modernización porque no ha habido desarrollo, y lo que hay es un crecimiento periférico típico, aupado por factores externos (commodities). Aunque esta expansión económica estuvo acompañada de un aumento de la desigualdad y de una aguda concentración de la riqueza (Ídem), gatilló un proceso de modernización mercantil de hondo impacto en la estructura social y en la experiencia de vida de los chilenos (Ruiz Encina & Boccardo, 2014). La masificación del acceso al consumo (Moulian, 1997) permitió la reducción de la pobreza y una sensación generalizada de mayor bienestar económico en relación a la generación anterior, y, sobre todo, a la dureza de la crisis de los años 80'.

Durante la segunda mitad de los noventa se da un debate muy relevante al interior de la Concertación -la coalición gobernante. El bando de los llamados *autoflagelantes* plantea que el ideario socialdemócrata está siendo traicionado por el carácter neoliberal de los gobiernos, mientras que los llamados *autocomplacientes* defienden el efecto económico del modelo neoliberal y llaman a profundizarlo (Martner & Rivera, 2013). Es este último sector el que se impone, promoviendo de los dos mil en adelante todavía más proyectos de cooperación público-privada. Así se diseñan autopistas concesionadas, se reforma el transporte urbano y, entre más iniciativas, se propone una nueva ola de cambios a la educación bajo preceptos neoliberales.

Estos proyectos son distintos y se aplican a diversos ritmos en el caso de la educación escolar y superior, compartiendo una misma lógica. Veamos.

En el ámbito escolar, ya en 1993 se había introducido el *copago* -el inicio del fin de la educación obligatoria gratuita- como posibilidad para los establecimientos que recibían subvención pública, lo que implicó que con aportes privados relativamente bajos -entre 100 y 10 dólares, complementarios de la subvención estatal-, los padres podían escoger una escuela privada (Guajardo & Jara, 2018). Esto significó a la larga el crecimiento acelerado de este tipo de establecimientos: si en 1990 -al inicio de la transición a la democracia- la matrícula en el sector privado subvencionado era de 32%, en 2019 había llegado al 54%¹. En suma, la conquista de la cobertura universal en los niveles básico y medio se da al unísono con la expansión de la educación privada con aportes públicos.

Tal vez precisamente porque el aumento de la cobertura fue rápido, las reformas de los noventa no tuvieron un impacto significativo en calidad (Mizala & Romaguera, 2003) focalizándose principalmente en América Latina. Se busca organizar el debate de las políticas educacionales mostrando cómo éstas responden a distintos modelos, los cuales están basados en supuestos e hipótesis sobre cómo funciona el sistema educacional. Se señala que problemas metodológicos y de información hacen difícil comprobar la validez de estas distintas políticas. Lo anterior explicaría el hecho que exista un gran número de estudios en el área que concluyen con recetas o prescripciones políticas contradictorias. Primero, se discute en torno al tema de la calidad de la educación

1 Cifras oficiales Ministerio de Educación, Chile.

en América Latina. Luego se revisan los principales tópicos de las políticas educacionales y los diferentes modelos sobre los cuales se pueden agrupar dichas políticas. Aquí se indican y caracterizan tres modelos: 1. Aparte, como ocurre en general en los mercados, comenzó un proceso de diversificación de la oferta educativa que incrementó la segregación escolar a niveles alarmantes (Valenzuela, Bellei, & De los Ríos, 2008). Es por ello que la segunda ola de reformas de tipo neoliberal se presentó bajo el slogan de la calidad y la equidad, en gran medida para corregir los efectos un mercado desregulado. Se presionaría a los docentes, vinculando las pruebas estandarizadas de medición de la calidad (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, SIMCE) al salario y a estímulos colectivos e individuales. Más adelante se crearía un Sistema de Aseguramiento de la Calidad (el SAC, liderado por la Agencia de Calidad), también con base en la prueba SIMCE (Lluís Parcerisa & Falabella, 2017). Finalmente, prometiendo mayor equidad, se aumentaría significativamente el aporte (subvención) a los estudiantes más pobres con la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP), lo que supondría una baja aún más notoria de la matrícula en la educación estatal (Valenzuela, Villarroel, & Villalobos, 2013). Todos estos cambios bajo la impronta del Estado Subsidiario, lo que supuso un incremento de la burocracia estatal de control al mismo tiempo que un incremento mayor del sector privado.

En el caso de la educación superior, aunque ya de la década de los noventa se advertía cierto aumento en la cobertura, la expansión se limitaba a los sectores altos. Tratando de abordar tanto el problema de la cobertura como de la equidad y la calidad, se creó a mediados de los 2000 un paquete legislativo de reforma con nuevos recursos comprometidos. Se creó un Sistema de Aseguramiento de la Calidad que exigía la acreditación institucional como requisito de las instituciones para acceder a los nuevos recursos del Crédito con Aval del Estado (CAE), instrumento bancario privado garantizado por el fisco, focalizado a los estudiantes de mérito académico de los tres primeros deciles de ingreso (Salazar & Leihy, 2013). En definitiva, el legislador pretendía corregir la tendencia del mercado —se dijo que el Estado debía *guiar al mercado* (Brunner et al., 2005) *tendientes a conseguir calidad, equidad y pertinencia. Aborda la educación tanto desde el punto de vista de su dimensión de producción de capital humano como de su función de elaboración y difusión de la cultura moderna* (Resumen VOC— inyectando más recursos al sistema, focalizados en

los segmentos más bajos, mientras se depositaba en la acreditación institucional la garantía de la calidad y la posibilidad de acceder a estos nuevos capitales.

Este arreglo permitió un aumento vertiginoso de la matrícula, mucho mayor al que las autoridades habían previsto. Si en 1990 la cobertura bruta era de 15%, en 2017 había llegado al 87%². El 80% del total se concentraba en el sector privado. En suma, tanto en los niveles escolar como superior, Chile masificó su educación por medio de la creación de un espacio mercantil dependiente de aportes estatales.

Malestar social e intentos de reforma

Bajo un régimen neoliberal, pensado como de responsabilidad individual, la expansión de la educación no tuvo tanto que ver con la integración social sino precisamente con la competencia individual. La expansión educativa va a atizar, en realidad, una concepción muy particular de bienestar: la lucha por movilidad social. No se trata de ampliar los espacios de bienestar para todos, en un sentido universal, sino que cada persona ha de abrirse paso individualmente para capitalizar las oportunidades que brinda el mercado (Bellei, 2015; Orellana, Canales, Bellei, & Guajardo, 2019) se discute su efecto profundizador de la individualización. Prácticas antes emplazadas en el mundo de la vida o en la política ahora son colonizadas mercantilmente, articulando la experiencia de vida como continuo individual de elección de mercado y rendimiento alienado. Se experimenta el mercado educativo como constricción de libertad, lo que se suma a la inequidad y la baja calidad promedio documentada.”, ”author”:[{“dropping-particle”：“”, “family”：“Orellana”, “given”：“V́ctor”, “non-dropping-particle”：“”, “parse-names”：false, “suffix”：“”}],{“dropping-particle”：“”, “family”：“Canales”, “given”：“Manuel”, “non-dropping-particle”：“”, “parse-names”：false, “suffix”：“”}],{“dropping-particle”：“”, “family”：“Bellei”, “given”：“Cristián”, “non-dropping-particle”：“”, “parse-names”：false, “suffix”：“”}],{“dropping-particle”：“”, “family”：“Guajardo”, “given”：“Fabián”, “non-dropping-particle”：“”, “parse-names”：false, “suffix”：“”}], “container-title”：“Revista Brasileira de Política e Administração da Educação”, “id”：“ITEM-1”, “issue”：“1”, “issued”:[{“date-parts”：[[“2019”]]}], “page”：“141-157”, “title”：“Individuación y mercado educacional en Chile”, “type”：“article-journal”, “volume”：“35”}], “uris”:[“http://

2 Cifras oficiales del Consejo Nacional de Educación, Chile.

www.mendeley.com/documents/?uuid=6bd88d33-604e-4408-8672-4bb809b79a99"], {"id": "ITEM-2", "itemData": {"author": [{"dropping-particle": "", "family": "Bellei", "given": "Cristián", "non-dropping-particle": "", "parse-names": false, "suffix": ""}], "id": "ITEM-2", "issued": {"date-parts": [{"2015"}]}, "publisher": "LOM", "publisher-place": "Santiago", "title": "El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena", "type": "book"}, "uris": [{"http://www.mendeley.com/documents/?uuid=a81e81ab-d905-47a8-a569-d6051cafcb2"}]}, "mendeley": {"formattedCitation": "(Bellei, 2015; Orellana, Canales, Bellei, & Guajardo, 2019).

La expansión educativa de mercado, en la medida que despunta precisamente ante la crisis y reversión de la expansión pública del período histórico anterior, va a significar para millones de personas su incorporación a un mundo moderno y urbano antes negado. Pero como al mismo tiempo que el país crecía económicamente, se hacía más desigual, es esta desigualdad la que, a la larga, se va a expresar como una suerte de promesa educativa no cumplida de dicho mercado. Como una contradicción propia de la modernización neoliberal, sin solución de continuidad con los conflictos históricos previos ni tampoco con espacios institucionales que le procesaran legítimamente (Ruiz Encina, 2020). Con otras palabras: sería cuestionada la capacidad de la educación de producir igualdad de oportunidades en el medio de la sociedad de mercado, y aquellos dilemas quedarían planteados como *conflictos entre privados*.

Ya de la segunda mitad de los dos mil en adelante este conflicto dará lugar a amplios movimientos estudiantiles de protesta que desbordan la política existente. Si bien en los noventa se había configurado un movimiento de defensa de la educación pública (Thielemann, 2016), no había sido capaz de ampliar su base de sustentación a las nuevas capas sociales que emergían bajo la dinámica neoliberal. Era un movimiento que se limitaba a la educación construida en los períodos históricos anteriores. Es con el movimiento estudiantil secundario de 2006 y luego con el movimiento de los estudiantes de nivel superior en 2011, que las fracciones sociales incorporadas a la educación en el nuevo sector privado se manifiestan, sellándose la alianza entre los estudiantes de la educación pública y la privada (Figuroa, 2012; Fleet, 2011).

La respuesta del régimen político a estos movimientos fue errática y variada: se les intentó ignorar en 2006, luego se abrió un espacio de diálogo más bien de índole tecnocrático que social y político -la entonces Presidenta

Bachelet en su primer gobierno convocó un Consejo Asesor para la Calidad de la Educación donde incluyó distintas personalidades y representantes estudiantiles-, para finalmente fortalecer la agenda legislativa previa sin el consenso de los movimientos estudiantiles (Redondo, 2009). En 2011, en la primera administración de Piñera, también se ensayó el libreto de contener e ignorar al movimiento, hasta que Bachelet hizo de la reforma educativa el eje de su retórica para obtener un segundo mandato (2014-2018), proyectando en su programa algunas de las consignas de los estudiantes. A la larga, y sin tampoco dialogar ni consensuar nada sustantivo con los estudiantes, la reforma de Bachelet mantendría el carácter subsidiario del Estado y el arreglo dictatorial heredado, al tiempo que incrementaría los recursos al sector privado -siempre como subsidios a la demanda- con una política universal y gradual de gratuidad en la enseñanza obligatoria, pero focalizada en el nivel superior (Sanhueza & Orellana, 2018).

El debate sobre el carácter de la reforma de Bachelet fue prolífico. En efecto, la reforma educativa fue por lejos el tópico más relevante de la discusión nacional durante su segundo gobierno. Hubo desde quienes celebraron la desmercantilización del sistema educativo hasta quienes denunciaron el fin de la libertad de enseñanza. Pero independiente de la valoración que se haga de esta reforma, hay consenso en que mantiene los pilares construidos en los ochenta (Huneus, 2016; Salazar, 2015; Sanhueza & Orellana, 2018). No por nada la educación privada sigue siendo mayoritaria, y el Estado, que se ha expandido en una serie de organismos fiscalizadores, de aseguramiento de la calidad y de carácter técnico, ha crecido precisamente al mismo ritmo del mercado, considerando a la educación una producción técnica a regular más que un ámbito de la esfera pública y político-deliberativa. El Estado se ha tensionado para *guiar al mercado* y resolver los conflictos que éste genera (aseguramiento de la calidad, fijación de precios, normas de acción afirmativa y de prevención de la discriminación, etc.), pero no ha logrado, salvo en cuestiones puntuales, revertir las tendencias generales.

Los conflictos emergentes en la educación y la crisis de sentido

Las formas de protesta de 2006 en adelante fueron comprendidas por el debate educativo oficial como reacciones ante la segregación y la mala calidad

de la enseñanza, culpando a estos déficits de una suerte de ralentización o entrapamiento de la movilidad social general. Este diagnóstico fue el que determinó las respuestas institucionales hasta aquí resumidas: más exigencia al mercado para que cumpla sus promesas, asociada a una expansión creciente de recursos públicos como subsidios a la demanda. La incapacidad de este libreto fue abriendo un abismo cada vez más creciente entre demanda social e institucionalidad política, lo que contribuyó, como se sabe, al estallido social de Octubre de 2019 (Ruiz Encina, 2020).

Existió siempre una tensión entre las propuestas refundacionales del movimiento estudiantil -que partían por superar el carácter subsidiario del Estado y ampliar la educación pública- y el modo en cómo el debate oficial y luego la política pública enfrentaban dichos planteamientos. En un proceso complejo y para nada lineal, las demandas fueron procesadas como acción estatal (generalmente técnica) para imponer al mercado un comportamiento más justo y eficiente, es decir, bajo las lógicas de la equidad y la calidad; esto ocurría al mismo tiempo que el movimiento estudiantil era desplazado del debate, reprimido o desarticulado (Fleet, 2011). De este modo, el debate público-privado se proyectó, como se planteó al inicio, bajo la lógica de la privatización procesual y no acabada, trasladando con cierto mecanicismo las respuestas de ajuste de la discusión internacional, y sin considerar la original yuxtaposición de la experiencia chilena entre mercantilización y universalización de la enseñanza. Este libreto adquirió un fuerte carácter técnico, despolitizando decisivamente la discusión educacional y encumbrando en ella a variopintas tecnocracias.

Así como el debate oficial no previó los movimientos de 2006, tampoco pudo prever las formas de acción colectiva del último lustro. En medio de la reforma de Bachelet, y con mucha más fuerza después, una serie de acciones de protesta van a sugerir la emergencia de vectores de conflicto que trascienden el problema distributivo y del rendimiento, inaugurando un nuevo ciclo de movilización estudiantil y social que desemboca -junto a otros- en el estallido de Octubre de 2019. Dicho de otro modo: los estrechos marcos de categorización y canalización del problema social con la educación de mercado serían, nuevamente, desbordados.

En 2018 aparece con mucha energía un movimiento estudiantil feminista. La denuncia sobre una serie de casos de abuso por parte de profesores

va a gatillar una movilización feminista que, luego, deriva en tomas de liceos y universidades por todo el país (Miranda, 2019). Si bien este movimiento parte en la educación y despliega repertorios propios del movimiento precedente, corre paralelo a las organizaciones oficiales del estudiantado, pasando con celebridad a proyectarse a la sociedad en general, abriendo un dinámico y acelerado resurgir del feminismo. En el ámbito educacional el movimiento plantea, aparte de sus reivindicaciones asociadas a los casos de abuso, un horizonte de largo aliento en la idea de *educación no-sexista*. Las instituciones educativas responden creando protocolos para los casos de abuso y nuevas instituciones que permitan mayor igualdad. La lucha por el derecho a la interrupción libre del embarazo, la indignación contra los *femicidios* y luego la tematización de la crisis de los cuidados, proyectan en general estos reclamos a ámbitos que exceden la educación, aunque la integren (Ídem).

Desde 2015 en adelante también emerge una resistencia cada vez mayor a las pruebas estandarizadas tanto de medición de la calidad de la educación escolar (SIMCE) como de acceso a la educación superior (Prueba de Selección Universitaria, PSU). Estas resistencias encuentran antecedentes en la crítica que se ha hecho en muchas partes del mundo a la estandarización, pero tienen un elemento específico muy relevante: en Chile estas mediciones son fundamentales para la formación de precios de mercado, en la medida que determinan si las instituciones son o no de calidad. Este uso trasciende muchas veces lo que conscientemente en su diseño se busca -por ejemplo, aunque PSU no está hecha para medir la calidad de la enseñanza media, en la práctica sí es considerada como un indicador de ese tipo-, y vincula la cuantificación del rendimiento con la cuantificación del costo económico que los privados y el Estado cargan con respecto a la enseñanza.

La campaña *Alto al SIMCE* convocó en 2015 un boicot a la prueba que, aunque no logró detenerla, inició un descrédito de este tipo de instrumentos que aumentó hasta que en 2018 y 2019 su legitimidad disminuyera a un nivel crítico (Lluís Parcerisa & Villalobos, 2020). El Colegio de Profesores se sumó en 2019 al rechazo al SIMCE llamando a no rendir la prueba, en conjunto con estudiantes y otros actores bajo la campaña *Alto al SIMCE*. Si bien la prueba se tomó en 4to año de enseñanza básica, tuvo una merma importante en su tasa de respuesta, mientras que en enseñanza media no se ha podido aplicar desde entonces.

También en 2019 distintas organizaciones estudiantiles secundarias llamaron a un boicot de la PSU. La controversia a nivel nacional fue aguda: con apoyos y críticas, lo cierto es que la PSU fue aplicada con un fuerte resguardo policial e incidentes diversos. La presión fue tal que el gobierno se querelló contra algunos dirigentes estudiantiles, y las universidades debieron aplicar cambios a sus sistemas de admisión con tal de no perjudicar a ningún estudiante.

Finalmente, debe agregarse a estos conflictos emergentes la crisis de los llamados *liceos emblemáticos*, establecimientos públicos, gratuitos y de larga raíz histórica, que en el contexto de la masificación de mercado y por su carácter selectivo, se han proyectado como la opción preferente para las familias de extracción popular con hijos de alto desempeño académico. Estos establecimientos, en el último lustro, muestran un agudo conflicto de convivencia, fundamentalmente motivado por la alta propensión a la movilización de una parte de los estudiantes. La situación es tan extrema que las autoridades han planteado públicamente la posibilidad del cierre de algunos liceos. En medio de estas protestas, los propios estudiantes secundarios llamaron a evadir el pago del Metro de Santiago ante un alza de la tarifa, iniciando con ello el estallido social de Octubre de 2019.

Por su generalidad y amplitud, estos conflictos no pueden mecánicamente reducirse al problema de la equidad o la calidad. En otras palabras, parecen exceder el problema educativo, al menos como la discusión oficial lo había planteado. Aparte, todos estos vectores de conflicto, en particular el rechazo a las pruebas estandarizadas, amenazan no sólo la legitimidad de la educación chilena sino su funcionamiento: estas pruebas -sobre todo el SIMCE- se hayan tan internalizadas sea en el tejido legal o bien en los actores institucionales, que la educación no puede ponerse en movimiento sin ellas. La crisis educativa deviene entonces en una de control y de sentido; los estudiantes ya no consideran significativos sus ritos principales -de forma destacada aquí las pruebas mencionadas-, y las bases de consenso básico para que la educación se ponga en marcha se muestran rotas. La educación se vincula así con una crisis social mayor, pero a nivel del debate oficial, naturalmente, se llama a aumentar la coacción para con los estudiantes e incluso los profesores, vinculando estrechamente, como sugiere Ruiz, la identidad juvenil a la violencia (Ruiz Encina, 2020). El abismo entre sociedad y respuesta institucional es tal que desde la

política la sociedad aparece como un conjunto de irracionalidades que deben ser puestas en orden coactivamente. Lo que termina en una paradoja irresoluble: aquella institución que debe producir el consenso y la legitimidad, como la educación, ya no sólo no lo provee, sino que demanda ella misma de coacción para poder siquiera funcionar.

Un ajuste epistemológico necesario para redirigir la observación

La sumatoria de conflictos en la educación resulta, para el paradigma oficial, una incógnita o *anomalía*, parafraseando a Kuhn (1971). El paradigma se ha vuelto extremadamente regresivo, puesto que la realidad aparece siempre bajo categorías residuales o negativas. La educación de mercado leída como una cuestión puramente institucional no agota el problema social que supone la introducción de lógicas mercantiles en ella.

Pasar de un ejercicio descriptivo de estos conflictos emergentes a uno de tipo comprensivo, supone, primero que nada, un balance crítico de las categorías hasta hoy dominantes para la discusión educativa, incluso de ciertas perspectivas también críticas. La reducción del problema de lo público y lo privado a la equidad y la calidad, y el criterio de separación puramente institucional para distinguir ambas esferas, son insuficientes. Como sugiere acertadamente Peroni, lo público y lo privado más bien suponen proyectos de sociedad, esto es, se trata de procesos fundamentalmente sociales antes que institucionales o técnicos (Peroni, 2015). La expansión de relaciones de mercado en la sociedad no sólo afecta la esfera distributiva; la educación de mercado no sólo produce segregación, sino que debe ser comprendida, a su vez, como expresión particular de unas transformaciones sociales de mayor significación. Aquí la experiencia chilena se revela de interés universal, por cuanto supera el panorama de privatización como proceso que ocurre en una educación previamente pública, y más bien nos muestra el resultado de una educación directamente edificada por el mercado, en el contexto de un neoliberalismo avanzado.

Para recuperar en la observación un nexo más fecundo entre educación y sociedad, ayuda revisitar la discusión de los sesenta, la que fuera fundante de las premisas del debate público-privado de las décadas venideras. Ya sea desde las vertientes críticas como desde la teoría del capital humano, el debate de los sesenta presupone un ejercicio epistemológico de apertura: las condiciones

de posibilidad para comprender la educación no se hayan en su propio discurso -esto es, en el discurso pedagógico-, sino que se vinculan con procesos sociales globales, que condicionan o significan el aula de determinado modo. A menudo la idea de Bourdieu de la escuela como organizadora de un capital construido previamente -el capital cultural- se lee en un sentido estructural o determinista; pero debe ser destacada pues supone un ejercicio de ampliación epistémica notable. La comprensión del aula no está en el aula, sino antes. Ésta resulta, a fin de cuentas, un espacio de realización cuya génesis es previa (Bourdieu & Passeron, 1996).

Esta crítica despunta en medio de conflictos de control social y de legitimidad de la enseñanza, los que se expresan icónicamente en mayo del 68. Si entendemos la educación como parte del proceso vital humano, esto es, como socialización e individuación simultáneamente (Molina, 2015), lo cierto es que en los sesenta se advierte la obsolescencia de la educación institucional clásica, o dicho de otro modo, se torna crítica la separación entre *escolarización formal* y *educación real*. Los sujetos forman su subjetividad no necesariamente dirigidos por la institución escolar o familiar; el mismo Bell sugiere que se forma una cultura juvenil refractaria de estos órdenes (Bell, 1989), y estas formas de socialización e individuación entran en conflicto con una escolarización formal que no las integra ni las entiende.

Leída entonces como apertura epistémica, y menos desde su definición teórica de capital, lo que apunta Bourdieu en nociones como capital cultural y *habitus* es a descubrir un nuevo continente para el proceso educativo, sólo que éste no se haya formalizado -y por ende legitimado (Bourdieu, 1979) puesto que la inversión en capital humano y su papel es apenas un método de legitimar como acción individual, privada o pública, lo que constituye la acumulación previa -y de clase- del capital cultural. De este modo, la idea de capital cultural es más amplia que la de capital humano, aunque de cierta forma la incluye. El capital humano sería el modo en cómo los economistas ven el capital cultural, de la misma manera en que a través del capital observan el trabajo como relación social y la riqueza social como cuestiones objetivables, transables y por tanto apropiables.

El estado incorporado

Hecho cuerpo, no puede reemplazarse este proceso, involucra fatalmente "tiempo". (Nota: esto es Marx, por eso la única medida del trabajo es el tiempo. Los procesos de formación del *habitus*, en tanto dinámicas de subjetivación, pueden ser leídos

entonces como procesos de enseñanza-aprendizaje, y por ende, las prácticas de la sociedad para con él como prácticas pedagógicas de facto. La socialización y la individuación son previas al aula, al tiempo que también trascienden la lógica familiar. La educación como construcción de individualidad y socialidad no residen en el aula principal ni exclusivamente, sino que se dan en el terreno de la sociedad. La idea de determinación de clase, habitualmente reducida en su interpretación a una relación mecánica (un punto de origen A determina un rendimiento educacional B), debe ser comprendida, en realidad, como un proceso positivo: en la educación real, la sociedad es el aula.

En lo que paradójicamente coinciden Bourdieu y los teóricos del capital humano, es que a aquellas prácticas sociales subyace una lógica económica: éstas se vuelven inteligibles en relación con el resto de las prácticas sociales, en definitiva, si se estudian como procesos de formación y acumulación de capital (Becker, 1993; Schultz, 1999). El debate sobre cuánto de él se forma en la escuela o se transmite previamente -el juego suma cero entre capital humano y capital cultural-, aunque central desde el punto de vista teórico, no debe desviarnos del punto: esa socialidad que desborda y explica a las aulas parece adquirir, crecientemente, rasgos y lógicas hasta ese momento exclusivas de lo económico.

En este punto es pertinente una distinción analítica: al tiempo que se detecta un cierto desborde social del aula, la sociedad crecientemente aparece con más y más rasgos económicos. Son dos dimensiones de un mismo proceso, pero que están íntimamente relacionadas: no pueden ser conocidas la una sin la otra. Independiente de cómo lo hagan, tanto la perspectiva del capital humano como de Bourdieu se caracterizan por aplicar la semántica del *capital* a los procesos educativos, incorporándolos -no del mismo modo, por cierto- a macro procesos que tienden a ser cada vez más económicos o, al menos, a organizarse por lógicas de tipo económicas.

Esta es la razón por la que para los fundadores del neoliberalismo educativo la privatización de las escuelas aparece no tanto como una acción refundacional, sino más bien como liberalización, como ampliación de un fenómeno previo que no era reconocido como legítimo: que los sujetos se comportan para con la educación como si estuviesen invirtiendo. Recurren de hecho la semántica del *monopolio* para describir la situación previa: la educación *es* una acción económica, sólo que hasta ese momento se encontraba en una situación

de monopolio estatal (Friedman, 1955). De ahí en adelante Friedman no tiene más que repetir -ahora en la educación como servicio- las ventajas del libre mercado frente a la centralización del monopolio estatal típicas de Hayek (Hayek, 2008).

Donde discrepan las perspectivas de la reproducción de Bourdieu y del capital humano, es en las formas de propiedad -y por tanto de diferenciación social legítima- que se desprenden de la educacionalización de las oportunidades sociales. Mientras que para los teóricos del capital humano ello supone un incremento de la igualdad de oportunidades en la medida que las credenciales no se pueden heredar, y la productividad individual no requiere para su incremento de la disminución de otra cosa; Bourdieu demuestra que las credenciales, en lo sustantivo, marcan formas de legitimación de la herencia de clase. Es decir, repone la idea de un conflicto relacional como punto de origen de diferencias distributivas aparentemente legítimas.

El problema del debate educativo posterior -particularmente notorio en Chile- es que se desancla de esta discusión de escala societal, concentrándose en cómo y cuánto la educación puede torcer o escapar de esta herencia de clase. Es decir, cómo puede relegitimar una diferencia distributiva. Lo que para ambas perspectivas es el foco de observación -el nexo sociedad-educación- ahora será rotulado de *contexto*, dado que lo que importa es conocer el impacto de la educación más allá del efecto de clase. La observación se invierte: lo que antes era secundario ahora es central y viceversa. Dicho de otro modo: la educación real como proceso de individuación y socialización se abandona o se vuelve lateral, concentrándose de nuevo la observación en la escolarización formal. Cuando emerge el debate público-privado, de algún modo se ajusta a estas constricciones: se trata de ver el efecto de la educación privada en la equidad y la calidad, léase, si es más capaz que la pública en torcer el origen de clase.

Esta apretada discusión epistemológica y teórica tiene el sentido de plan-tear la pérdida de centralidad, en la discusión intelectual, de los procesos de individuación y socialización de la *educación real*. Ello puede ser de utilidad para comprender la lejanía entre el debate educativo en Chile y los efectos reales que los procesos de mercantilización -de la educación y de más esferas sociales, como ocurre en un neoliberalismo avanzado- iban teniendo en la sociedad.

La experiencia chilena reciente y los desafíos para los estudios en educación

El proceso de construcción del mercado escolar en Chile siempre estuvo de la mano con una fuerte y determinante expansión estatal. Es que tras la educación, como sabemos, se esconde la lucha por hacer legítimas determinadas formas de diferenciación social, lo que supone una creciente presión de los sujetos a la educación exigiendo justicia. Aparte del papel del Estado como financista del sector privado, éste ha debido tensarse para imponer a la enseñanza una apariencia de justicia que nunca termina de ser legítima por el código académico que estudiara Bourdieu en Francia, dado su arreglo de mercado. Como se ha indagado ya bastante, el gesto de los sectores que superaron recientemente la pobreza, de separarse de las capas de menores ingresos, como de búsqueda de una mejor inserción ocupacional, van a constituir la demanda fundamental para la expansión educativa de mercado en los niveles escolar y superior, respectivamente (Canales, Bellei, & Orellana, 2016; Corbalán, Carrasco, & García-Huidobro, 2016). En el caso de la educación escolar, los establecimientos particular-subsuencionados aparecen como opciones más seguras y constituidas frente a una educación estatal residual, que se debe batir con las capas marginales bajo una amenaza constante; y en el caso de la educación superior, las nuevas instituciones masivas prometen incorporación -aunque sea parcialmente- a la esfera de las capas medias profesionales, con la solvencia ocupacional y realización subjetiva que ello supone. La lucha individual y familiar por estos objetivos es la que, por darse según distintos poderes de marcado más que capital cultural acumulado o rendimiento académico, produce una forma específica de segregación.

Pero aquella segregación es únicamente uno de sus efectos: en realidad, en la puja recíproca de individuos y familias por conquistar determinados espacios educativos, estos sujetos se forman a sí mismos. La privatización de la escolarización formal cambia el código a través del cual ésta organiza sus correspondencias sociales, mas es la pugna por las oportunidades, como gesto de clase, aquella que debe ser indagada como proceso real, donde ocurre la pedagogía social de facto: léase, donde los sujetos -como sugiere Martuccelli- se fabrican como tales (Martuccelli, 2012). El afán de separación de las capas

sociales más pobres -el miedo al *flaute*³- y la añoranza por un espacio en la clase media profesional se vuelven, entonces, no ya sólo variables independientes o contextos, sino el meollo de la experiencia de vida -y por ende de individuación y socialización- de los sujetos, arquetípicamente, de aquellos formados por la transformación neoliberal de las últimas décadas.

Estos procesos ocurren bajo una dinámica altamente individuada. En una sociedad de mercado casi la totalidad de la reproducción social cae bajo responsabilidad del individuo: en la educación se busca entonces cierta certeza, también individualmente, para enfrentar una sociedad que se percibe llena de incertidumbres y peligros, y donde no hay ninguna garantía de nada. La expansión educativa puede ser leída, entonces, como un proceso en que tal imperativo educacional se hace extensivo en la sociedad, y con ese movimiento, los propios cierres originales empiezan a perder valor -la discutida devaluación de las credenciales (González, 2019)it develops and applies a unique questionnaire and face-to-face survey to more than 1,850 graduates after a decade since their labour market insertion. To the best of our knowledge, the resulting dataset is the most complete and detailed source of its kind currently available in Latin America. The analysis of this data shows the existence of divergent labour market trajectories among professionals, who-despite having graduated from the same university and study programme-have increasingly different wages, job qualities, and hierarchical positions within the organisation for which they work, depending on their social background. In other words, the great equalising promise of higher education is only partly fulfilled in the Chilean case. 2”, ”author”: [“dropping-particle”: ””, ”family”: ”González”, ”given”: ”Javier”, ”non-dropping-particle”: ””, ”parse-names”: false, ”suffix”: ””], ”id”: ”ITEM-1”, ”issued”: {“date-parts”: [[“2019”]]}, ”page”: ”1-85”, ”title”: ”Divergent Trajectories: Social Mobility, Education and Job Quality in Chile”, ”type”: ”article-journal”, ”uris”: [“http://www.mendeley.com/documents/?uuid=08b90f0c-3f74-46f3-adc3-cf9f84551522”]], ”mendeley”: {“formattedCitation”: (González, 2019-, lo que presiona, a su vez, a conquistar mejores espacios educativos, agudizando y acelerando la expansión.

3 Vocábulo chileno que designa a los sectores populares violentos y que pueden incurrir en actos de delincuencia. La educación estatal aparece como un espacio propio de tales dinámicas, de las cuales, naturalmente, quienes pueden pagar un copago adicional buscan protegerse (Canales et al., 2016).

Ello incrementa no sólo la cantidad de personas al interior de los sistemas educativos, sino el tiempo de vida que cada una destina a ellos o a sus desafíos anexos. La expansión no es sólo un hecho sino una dinámica, lo que tiende a incrementar crecientemente el volumen y peso de la educación en la vida de las personas.

Al mismo tiempo que este gesto expansivo de la educación en la vida tiene lugar, la propia educación de mercado se adapta a ella ofreciendo diferentes formas de segregación, colonizando prácticamente la totalidad de las formas de filiación social posibles. Y en la medida que los resultados académicos devienen, en general, base para el proceso de formación de precios, la educación se vuelve cada vez más instrumental y cuantificada al tiempo que orientada a la segregación. Así, como necesidad imperativa y en expansión, la educación comienza a perder sentido por sí misma y a ganarlo únicamente como garantía instrumental o cierre social. Es esta expansión de la educación sobre el tiempo de vida, al mismo tiempo que su instrumentalización y carestía económica, lo que la vuelve un espacio en extremo agobiante y cosificante, además de desigual y poco edificante desde el punto de vista propiamente académico (Orellana et al., 2019) se discute su efecto profundizador de la individualización. Prácticas antes emplazadas en el mundo de la vida o en la política ahora son colonizadas mercantilmente, articulando la experiencia de vida como continuo individual de elección de mercado y rendimiento alienado. Se experimenta el mercado educativo como constricción de libertad, lo que se suma a la inequidad y la baja calidad promedio documentada.”

, "author": [{"dropping-particle": "", "family": "Orellana", "given": "Víctor", "non-dropping-particle": "", "parse-names": false, "suffix": ""}], [{"dropping-particle": "", "family": "Canales", "given": "Manuel", "non-dropping-particle": "", "parse-names": false, "suffix": ""}], [{"dropping-particle": "", "family": "Bellei", "given": "Cristián", "non-dropping-particle": "", "parse-names": false, "suffix": ""}], [{"dropping-particle": "", "family": "Guajardo", "given": "Fabián", "non-dropping-particle": "", "parse-names": false, "suffix": ""}], "container-title": "Revista Brasileira de Política e Administração da Educação", "id": "ITEM-1", "issue": "1", "issued": {"date-parts": [{"2019"}]}, "page": "141-157", "title": "Individuación y mercado educacional en Chile", "type": "article-journal", "volume": "35", "uris": [{"http://www.mendeley.com/documents/?uuid=6bd88d33-604e-4408-8672-4bb809b79a9"}]}, "mendeley": {"formattedCitation": "(Orellana et al., 2019).

El desafío que se nos presenta tiene ecos del problema de los sesenta: la escolarización formal no es sino un punto de legitimación de procesos de formación que vienen estructurados previamente. Lo que cambia en los procesos de privatización no es solo, entonces, la forma de aquellos cierres -la *escolarización formal*- sino el proceso sustantivo de formación de las subjetividades. Hay también una mercantilización de la *educación real*, que acelera y radicaliza las tendencias economizantes vistas en la discusión previa. La educación de mercado, al atizar la individuación, la instrumentalización de la enseñanza y su dinámica expansiva, lo que hace es incrementar en el tiempo de vida una experiencia alienante a la vez que necesaria, como ocurre con el trabajo asalariado. Mientras la escolarización formal más tiempo de vida reclama, menos significativa se torna, agudizando la crisis entre educación real y escolarización formal: los sujetos, si aprenden o se forman, es precisamente en la lucha en y contra la educación, más que en el trabajo mismo en el aula.

Esto despierta un malestar subjetivo con la educación, que luego expresa en ella otras contradicciones sociales, que se suman a las de tipo distributivo. Así despuntan diversos movimientos de protesta, los cuales no pueden ser reducidos al problema de la calidad o la equidad, aunque integren aquellos reclamos que luego son de ese modo traducidos al debate oficial.

La dinámica expansiva y conflictiva de la educación supone procesos que dialécticamente se retroalimentan entre escolarización formal y educación real. Esto llama la atención de las ciencias sociales, pues para ser observarles -lo que naturalmente excede estas notas, dirigidas solo a plantear el problema- se requiere revisitar y actualizar una aproximación más compleja a la educación que la trae la inercia del debate público-privado. Esto pasa por recuperar un diálogo más fecundo entre estudios en educación, ciencias sociales y análisis de los procesos históricos recientes. La urgencia en mirar más de cerca estos fenómenos estriba en que los conflictos de la educación chilena ya no sólo amenazan su legitimidad, sino su funcionamiento. Lo que se nos presenta no es sólo la crisis del mercado, sino que, bajo su forma, emergen otra vez las contradicciones de la escuela moderna.

El neoliberalismo, al mercantilizar los soportes socio-culturales antes no mercantiles (entre ellos la educación), limita sus propias bases de constitución de legitimidad, por lo que la crisis educativa expresa, más ampliamente, una crisis global del régimen. Se trata de un tipo de sociedad que no deja espacio a

la construcción de experiencias comunes deliberativas y constructoras de sentido; o si se quiere, que hace descansar excesivamente la articulación de las prácticas sociales en el intercambio mercantil. De ello se deriva una suerte de sociedad sin *polis*, como se ha comentado (Garretón, 2016). El estallido social de Octubre de 2019 de algún modo refleja aquello. En suma, la crisis educativa chilena demanda una mayor apertura teórica y epistemológica a las ciencias sociales, las que están compelidas a recuperar su rica tradición de debate, hoy algo extraviada en la sobre-especialización y tecnificación de sus estudios.

Referencias

- Ahumada, J. M. (2019). **The Political Economy of Peripheral Growth**. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-10743-7>
- Atcon, R. P. (2009). **La universidad latinoamericana. Clave para un enfoque conjunto del desarrollo social, económico y educativo en América Latina**. Bogotá.
- Becker, G. (1993). **Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education**. Chicago: University of Chicago Press.
- Bell, D. (1989). Las contradicciones culturales del capitalismo. In **Alianza universidad**. México: Alianza.
- Bellei, C. (2009). The public-private school controversy in Chile. In R. Chakrabarti & P. E. Peterson (Eds.), **School Choice Internacional. Exploring public-private partnerships** (pp. 165–192). London, England: MIT Press.
- Bellei, C. (2015). **El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena**. Santiago: LOM.
- Bellei, C., & Orellana, V. (2015). Privatización de la educación en América Latina. In C. Bellei (Ed.), **El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena** (pp. 109–128). Santiago: LOM.
- Bourdieu, P. (1979). Los tres estados del capital cultural. In **Sociológica**. México: UAM-Azcapotzalco.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1996). **La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza**. México: Fontamara.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1983). El problema de la teoría del capital humano: una crítica marxista. **Educación y Sociedad**, 1, 197–204.

Brunner, J. J., Elacqua, G., Tillet, A., Bonnefoy, J., González, S., Pacheco, P., & Salazar, F. (2005). **Guiar el mercado. Informe sobre la educación superior en Chile**. Santiago.

Canales, M., Bellei, C., & Orellana, V. (2016). ¿Por qué elegir una escuela privada subvencionada? Sectores medios emergentes y elección de escuela en un sistema de mercado. **Estudios Pedagógicos**, 42(3), 89–109. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000400005>

Corbalán, J., Carrasco, A., & García-Huidobro, J. E. (Eds.). (2016). **Mercado escolar y oportunidad educacional: libertad, diversidad y desigualdad**. Santiago: CEPPE-PUC.

Figueroa, F. (2012). **Llegamos para quedarnos. Crónicas de la revuelta estudiantil**. Santiago: LOM.

Fleet, N. (2011). Movimiento estudiantil y transformaciones sociales en Chile : una perspectiva sociológica. **Revista de La Universidad Bolivariana**, 10(30), 99–116.

Friedman, M. (1955). The Role of Government in Education. **Economics and the Public Interest**, 2(2), 85–107. <https://doi.org/10.1007/BF02856577>

Gajardo, M. (1982). **Educación chilena y régimen militar: Itinerario de cambios** (No. 138). Santiago.

Garretón, M. A. (Ed.). (2016). **La gran ruptura. Institucionalidad política y actores sociales en el Chile del siglo XXI**. Santiago: LOM.

Garretón, M. A., & Martínez, J. (1985). **Universidades chilenas: historia, reforma e intervención. Tomo I** (SUR, ed.). Santiago.

González, J. (2019). **Divergent Trajectories: Social Mobility, Education and Job Quality in Chile**. 1–85.

Guajardo, F., & Jara, C. (2018). Educación escolar: cultivando vidas en el mercado educativo. In V. Orellana (Ed.), **Entre el mercado gratuito y la educación pública. Dilemas de la educación chilena actual** (pp. 157–208). Santiago: LOM.

Hayek, F. (2008). **Camino de servidumbre**. <https://doi.org/10.1057/9781137328564.0012>

Huneus, C. (2016, June). La reforma universitaria de Bachelet y los intereses político-económicos que la impedirán. **El Mostrador**.

Kuhn, T. S. (1971). **La estructura de las revoluciones científicas**. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

Martner, G. D., & Rivera, E. (Eds.). (2013). **Radiografía crítica al “modelo chileno”. Balances y propuestas**. Santiago: LOM-USACH.

Martuccelli, D. (2012). Cultura, individuación y escuela. Notas para un estudio de la concreción personal. *Tempora*, **15**, 9–29.

Miranda, C. (2019). Un Chile que cruje: el tsunami feminista. Aproximaciones al “8M” chileno. *Cuadernos de Coyuntura Fundación Nodo XXI*, (23).

Mizala, A., & Romaguera, P. (2003). **Equity and educational performance**. Santiago.

Molina, V. (2015). Más allá de la socialización. Un aporte de las neurociencias a la comprensión del fenómeno educativo. In M. Morales & H. Burgos (Eds.), **Descubriendo un cerebro que aprende en el aula**. Santiago: Editorial Universidad de Santiago de Chile.

Moulian, T. (1997). **Chile actual. Anatomía de un mito**. Santiago: LOM.

Nervi, M. L. (2013). **Iván Núñez Prieto: Trazos y huellas en la Educación chilena del siglo XX**. Santiago: Editorial Universitaria de Chile.

Orellana, V., Canales, M., Bellei, C., & Guajardo, F. (2019). Individuación y mercado educacional en Chile. *Revista Brasileira de Política e Administração Da Educação*, **35**(1), 141–157. <https://doi.org/10.21573/vol1n12019>.

Parcerisa, Lluís, & Falabella, A. (2017). The consolidation of the evaluative state through accountability policies: Trajectory, enactment and tensions in the Chilean education system. *Education Policy Analysis Archives*, **25**, 1–27. <https://doi.org/10.14507/epaa.25.3177>

Parcerisa, Lluís, & Villalobos, C. (2020). Movimientos sociales y resistencia al accountability en Chile : estrategias discursivas, identidad y acciones de la campaña Alto al SIMCE. *Izquierdas*, **49**(March), 2427–2455.

Peroni, V. M. V. (Ed.). (2015). **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação**. São Leopoldo: Oikos.

Picazo, M. I. (2013). **Las políticas escolares de la Concertación durante la transición a la democracia**. Santiago: UDP.

PIIE. (1991). **Las transformaciones educacionales bajo el régimen militar (Reimpresión)**. Santiago: PIIE.

Raczynski, D., Elacqua, G., Salinas, B., Porras, L. H., & Filgueira, C. (2006). **Educación y brechas de equidad en América Latina - Tomo II** (PREAL, ed.). Editorial San Marino.

Redondo, J. (2009). La educación chilena en una encrucijada histórica. **Diversia**, **1**, 13–39.

Ruiz Encina, C. (2020). **Octubre chileno. La irrupción de un nuevo pueblo**. Santiago: Taurus.

Ruiz Encina, C., & Boccoardo, G. (2014). **Los chilenos bajo el neoliberalismo. Clases y conflictos sociales**. Santiago: El Desconcerto - Fundación Nodo XXI.

Salazar, J. M. (2015). Leyendo vísceras: La reforma a la educación superior en perspectiva. **Cuadernos de Coyuntura Nodo XXI, Año 3**(10), 28–41.

Salazar, J. M., & Leihy, P. S. (2013). El Manual Invisible: Tres décadas de políticas de educación superior en Chile (1980-2010). **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, **21**(34).

Sanhueza, J. M., & Orellana, V. (2018). Análisis crítico de la reforma educacional de Bachelet (2014-2018). In V. Orellana (Ed.), **Entre el mercado gratuito y la educación pública. Dilemas de la educación chilena actual** (pp. 259–322). Santiago: LOM.

Schultz, T. W. (1999). La inversión en capital humano. In M. F. Enguita (Ed.), **Sociología de la educación** (pp. 85–96). Barcelona: Ariel.

Tan, E. (2014). Human Capital Theory: A Holistic Criticism. **Review of Educational Research**, **84**(3), 411–445. <https://doi.org/10.3102/0034654314532696>

Thielemann, L. (2016). **La anomalía social de la transición. Movimiento estudiantil e izquierda universitaria en el Chile de los noventa (1987-2000)**. Santiago: Tiempo Robado.

Valenzuela, J. P., Bellei, C., & De los Ríos, D. (2008). Evolución de la segregación socioeconómica de los estudiantes chilenos y su relación con el financiamiento compartido. In **Revista de estudios hist.** Santiago: Ministerio de Educación.

Valenzuela, J. P., Villarroel, G., & Villalobos, C. (2013). Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP): algunos resultados preliminares de su implementación. **Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana**, **50**(2), 113–131. <https://doi.org/10.7764/PEL.50.2.2013.7>

LO PÚBLICO Y LO PRIVADO EN LA EDUCACIÓN ARGENTINA DURANTE EL GOBIERNO DE LA ALIANZA CAMBIEMOS (2015-2019)

Laura R. Rodríguez

Los límites de la “década ganada” y la solución conservadora de “Cambiemos”. Aspectos sociales y económicos

Diferentes lecturas sociales y políticas parecen coincidir en que las movilizaciones que en los últimos meses de 2019 conmovieron a varios países latinoamericanos, fueron efecto de las dinámicas de inequidad, pobreza y exclusión generadas por las políticas económicas, sociales, educativas y culturales aplicadas en las últimas décadas. CEPAL señala que, si bien entre 2002 y 2014, se produjo en la región un importante proceso de reducción de la pobreza, la pobreza extrema y diversos indicadores de la desigualdad social, gracias a la combinación de un contexto económico y político más favorable, el final del auge de las exportaciones de materias primas y la consiguiente desaceleración económica, cambió claramente la tendencia a partir de 2015 (CEPAL, 2019, pág. 16).

En octubre de 2015, el triunfo de la alianza de centro-derecha “Cambiemos” en las elecciones nacionales de Argentina, mostró los límites económicos y políticos del ciclo kirchnerista, uno de cuyos primeros síntomas había sido la salida del bloque de poder de la burguesía agraria en 2008 (el “conflicto con el campo”). Sin una transformación de la estructura productiva, entre 2003 y 2015 el país consolidó su perfil extractivo (minería, petróleo, agroindustria sojera); la recuperación de la actividad industrial durante los gobiernos Kirchner se basó en una frágil expansión del mercado interno, apalancada por políticas redistribucionistas. Hacia 2011, los problemas recurrentes de la acumulación nacional (restricción externa, fuga de capitales, balance negativo de la Cuenta Corriente), aceleraron la inflación y erosionaron el consenso político

alrededor del gobierno de C. Fernández, preparando el camino para un giro conservador.¹ La tarea fue asumida por el nuevo gobierno del Presidente M. Macri, quien llevó adelante la estabilización macroeconómica bajo la forma de un nuevo “ajuste” (devaluación, disminución del gasto público, cancelación de la deuda pública en bonos, reformas impositivas para recuperar la rentabilidad de fracciones agroexportadoras, extractivas, financieras y de servicios, avance de una reforma previsional para reducir costos laborales de las fracciones industriales más concentradas).² A fines de 2019, el nivel de empobrecimiento general se incrementó, gracias a lo que C. Lozano denominó una “escalera de la pobreza”; estimó que la pobreza a nivel nacional alcanzaba ya un 40% de la población total, con porcentajes superiores en Corrientes (58%), Salta y Gran Resistencia (46%) y Municipios del Gran Buenos Aires (41%), y subrayó un fenómeno crucial de las condiciones para la escolarización: la “infantilización” del hambre y la pobreza, pues el 54,6% de chicos y chicas son pobres y el 15% pasa hambre (Lozano, 2019).

Los ejes de la política educativa de la Alianza Cambiemos

¿Cuáles fueron los rasgos centrales de las medidas de política educativa de la Alianza Cambiemos? En una caracterización general, su columna vertebral fue la reestructuración del gasto y el reparto de responsabilidades entre Nación y Provincias, retrayendo el compromiso presupuestario del Estado Nacional. Para ello, implementó una estrategia basada en: (a) el desfinanciamiento (por el descalce de los incrementos anuales respecto de la inflación); (b) el descargo

1 Según Agustín Salvia, director del Observatorio de la Deuda Social Argentina de la Universidad Católica (UCA), desde fines de la década de 1980, el país mantiene a un 25% de su población en condiciones de pobreza estructural. Después de una década exportadora de *commodities* con altos precios en los mercados internacionales y de expansión del consumo interno, al finalizar el gobierno de C. Kirchner (diciembre de 2015), el 29,5% de la población era pobre y el 5,3% indigente.

2 La permanente fuga de divisas tuvo como contracara el endeudamiento del Estado. A fin de sostener el programa del gobierno y a los grandes grupos financieros, el Fondo Monetario Internacional acordó, en junio de 2018, un acuerdo *stand by* que finalmente alcanzó unos 56.300 millones de dólares. Sólo llegaron 44.000 millones que fueron usados para el pago de deuda. Actualmente, el país mantiene deuda por más de 20.000 millones de dólares con el Banco Interamericano del Desarrollo, el Banco Mundial y el Banco de Desarrollo de América Latina (CAF). Según datos del INDEC y el MEcon, entre 2015 y 2019 la deuda externa bruta del país aumentó 76,1%. El monto de la deuda pública bruta en moneda extranjera pasó de representar el 36,4% del PBI en 2015 al 70% en 2019.

/ traspaso de responsabilidades a las provincias (sustituyendo transferencias de fondos para programas educativos por transferencias por coparticipación sin asignación específica a educación);³ (c) cierre, recortes, congelamiento y/o sub-ejecución sistemática de fondos de los pocos programas bajo su responsabilidad; (d) desmantelamiento de equipos y agencias ministeriales.⁴ Las medidas tomadas fueron no resultado de evaluaciones sistemáticas de esos programas, sino de decisiones puramente político-ideológicas. Según los últimos datos disponibles, el gasto educativo consolidado como porcentaje del PBI (que sólo en 2015 había alcanzado al 6% del PBI cumpliendo lo estipulado por la Ley de Financiamiento Educativo de 2005), se redujo hasta el 5,1% en 2018.⁵

Se profundizó además la disparidad interprovincial del gasto por alumno, característica estructural e histórica del sistema educativo argentino, con brechas que llegan a triplicarse entre las provincias de cada extremo de la serie (Tierra del Fuego y Tucumán). Dado que otra característica de los

3 Habiendo obtenido gobernaciones en 6 provincias, el Gobierno Nacional obtuvo el consenso necesario para suscribir en 2016 un Acuerdo Fiscal con los gobernadores, que modificó el régimen de coparticipación trayendo a favor de las provincias y de manera gradual, el 15% de la masa de impuestos coparticipados. Así, a partir de 2017 el Estado Nacional desconoció y dio fin al mecanismo de negociación nacional de la paritaria docente garantizada por la Ley de Financiamiento Educativo desde 2005, limitando la garantía salarial a la estipulación de una “cláusula gatillo” que definía el salario mínimo docente nacional como al menos un 20% por encima del salario mínimo, vital y móvil. Este retiro de la escena del Estado Nacional le permitió reducir el presupuesto asignado a programas educativos. Su consecuencia fue la desaparición de programas complementarios de los provinciales en términos de prioridades y apoyos focalizados. Liberó a las provincias de la obligación de aplicar los fondos al sector educativo en un contexto de puja por recursos; al potenciar las desigualdades fiscales preexistentes, acentuó las disparidades educativas interprovinciales (Claus, octubre de 2017 - abril de 2018) (Claus & Sánchez, 2019).

4 Nos referimos a Programas tales como: Jóvenes y Memoria, Educación y Prevención de Adicciones, Comunidad y Convivencia Escolar, y también los Centros de Actividades Infantiles (CAI) y de Actividades Juveniles (CAJ), que mantenían abiertas las escuelas los fines de semana con actividades artísticas y deportivas. Asimismo se reestructuró el Plan Fines (para completar estudios formales), el de Mejoras Institucionales (PMI). Se discontinuó la compra y distribución gratuita de libros a las escuelas del país. Se desmanteló y despidió a los equipos técnicos de la Educación Intercultural Bilingüe, del Programa de Orquestas Infantiles y Juveniles Nacionales y del Programa de Educación Artística y de Educación Sexual Integral (ESI), entre otros.

5 Entre 2015 y 2019, la inversión educativa del Estado Nacional, en términos reales, cayó un 36%, y la provincial alrededor de un 8%. El ajuste del gasto nacional afectó principalmente a los programas relacionados con la educación digital, la infraestructura escolar, la cofinanciación de los salarios docentes provinciales y becas para estudiantes (Claus & Sánchez, 2019) (Claus, 2019). Muchas jurisdicciones, independientemente de su signo político, avanzaron en la racionalización de sus sistemas educativos, mediante la unificación de cursos y cierre de nuevas inscripciones en ofertas de formación docente inicial o de educación de adultos.

presupuestos provinciales es que la masa salarial absorbe alrededor del 90%, los principales afectados por este ajuste fueron los trabajadores docentes de todos los niveles educativos.⁶ Sobre esta base material, “Cambiemos” desarrolló una política confrontativa con los sindicatos, responsabilizándolos por los males de la educación a causa de las huelgas, mala formación, falta de profesionalismo y compromiso. Asimismo, el gobierno nacional obtuvo el aval del Consejo Federal de Educación para un conjunto de medidas alineadas con las prioridades de la “Estrategia Educativa 2020” del Banco Mundial (World Bank, 2011): la educación de la primera infancia, la transformación institucional / curricular de la escuela secundaria obligatoria -la “Secundaria 2030”- y la evaluación de la calidad educativa sobre la base de pruebas estandarizadas. Con cambios importantes de rumbo, las reformas pudieron implementarse sin modificar la normativa heredada, apropiándose de sus principios (inclusión, la educación como derecho, el respeto a la diversidad, etc.) e integrándolos a un discurso permeado por valores empresariales (competitividad, eficiencia, emprendedurismo, planeamiento estratégico), un énfasis en el alineamiento del sistema educativo (en particular la escuela media) con las necesidades del mercado laboral, políticas basadas en la evaluación y en “la evidencia”, y la adscripción al paradigma de la Nueva Gestión Pública.

Procesos de privatización educativa reciente y proyectos privatizadores de gobiernos de Nueva Derecha

En Argentina, la expansión y consolidación del sistema educativo fue mediada por una fuerte presencia estatal (nacional / provincial) como proveedor de educación y sostén de una importante proporción de oferta privada mediante un sistema de subsidios públicos a instituciones de los niveles pre-universitarios (1947), sistema que se expandió, estabilizó y se volvió opaco a

6 Según estimaciones, y teniendo en cuenta la gran heterogeneidad de niveles salariales provinciales, en 2017 el salario docente de bolsillo del maestro de primaria con diez años de antigüedad (cargo testigo) estaba, en promedio, un 6,7% por debajo de la Canasta Básica de bienes del INDEC (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos) que define la línea de pobreza por ingresos; en septiembre de 2018 cubría sólo el 77,6% de la misma. En 2017, sólo 11 de las 24 provincias pagaban un salario docente de escuela primaria por encima del valor de la canasta básica de su región, cantidad que se redujo a 4 en 2018 (VV.AA., 2018). Un deterioro similar experimentaron los salarios de los educadores de los otros niveles educativos.

la mirada de los investigadores.⁷ Hasta los años '80, puede decirse que el foco de la investigación sobre privatización educativa estuvo puesto, predominantemente, en la influencia de la Iglesia Católica como agente educativo, la tensión entre lo laico y lo confesional, los procesos de desregulación y relajamiento de los controles del Estado sobre la educación privada en aspectos curriculares, pedagógicos o laborales docente, o el peso de los intereses de la educación privada en la política educativa. La reforma neoliberal y neoconservadora iniciada a mediados de los 70 durante la dictadura cívico-militar y culminada en los 90 amplió el foco a los efectos privatizadores de las llamadas “transferencias” inconsultas de las instituciones educativas nacionales a las provincias y al análisis de nuevas formas de privatización (introducción de concepciones gerencialistas y mecanismos propios del mercado tales como programas de financiamiento competitivos, evaluación estandarizada, desregulación del trabajo docente, entre otros), entendidos como fenómenos de “privatización endógena” (Ball & Youdell, 2007).

Entre 2001 y 2015, durante el ciclo de los gobiernos “progresistas, “nacional-populares” y “anti-neoliberales” de N. Kirchner y C. Fernández, la investigación empírica produjo un nutrido corpus de conocimiento que buscó acompañar y caracterizar sus medidas, leyes y políticas intersectoriales, presentadas como superación de los elementos más cuestionados de las reformas de los 90 bajo el lema de recuperación de lo público y la responsabilidad del Estado; la investigación privilegió el seguimiento del paulatino crecimiento de la matrícula privada y la evolución del sistema de subvenciones (desde 1992 a cargo exclusivo de las provincias). Sin embargo, estos temas no fueron parte de la agenda de política sectorial ni tema de debate público, probablemente por la dificultad para superar el escollo de la opacidad de las regulaciones provinciales, la necesidad de análisis económicos precisos, y la naturalización de un

7 Actualmente, la única excepción al predominio de la educación estatal es la Ciudad de Buenos Aires, en la que en 2016 el 51% de la matrícula está en instituciones privadas. Excepto en el nivel universitario, los agentes privados siempre tuvieron garantizado su derecho jurídico a enseñar, bajo la supervisión y control del Estado y sin fin de lucro. En el caso universitario, esto sucedió recién a fines de 1950. Para algunos autores, el sistema educativo argentino se afirma en una ‘alianza público-privada histórica’ (Judzik & Moschetti, 2016). En trabajos anteriores hemos dado cuenta del proceso histórico de “privatización exógena y endógena” del sistema educativo argentino (Vior & Rodríguez, 2012) (Vior & Rodríguez, 2013) (Rodríguez & Vior, 2015) (Rodríguez & Olivera, 2018) (Rodríguez, 2019)

sistema cuyo cuestionamiento tiene un importante potencial de conflicto con los agentes educativos privados.

A principios de siglo XX la oferta de educación privada supervisada por el Estado no llegaba a absorber más del 15% de la matrícula de nivel primario y secundario; a partir de ese momento se asiste a un progresivo avance de la matrícula privada. Así, entre 1998 y 2018, y tomando los datos provistos por los Relevamientos Anuales del Ministerio de Educación para el total de niveles y modalidades preuniversitarias, la matrícula privada aumentó alrededor de tres puntos (de 24,7% a 27,3%), con una dinámica particular: un cierto amesetamiento a partir de 2008, con un pico máximo en 2015 (29,3%). Entre 2015 y 2018, ya en el gobierno “neoliberal” de M. Macri, la matrícula privada retrocedió 2%).⁸ En el caso del nivel universitario, los datos de los Anuarios Estadísticos de la Secretaría de Políticas Universitarias muestran que la matrícula sufrió una privatización más aguda, pasando de 18% en 1998 a 28% en 2015; el segmento más beneficiado fue el de las instituciones universitarias privadas de menor costo. Por el contrario, entre 2016 y 2018 (últimos datos disponibles), la matrícula privada se redujo 2 puntos porcentuales.⁹

En tanto la privatización educativa se asociaba habitualmente a efectos de las políticas neoliberales, las investigaciones intentaron comprender el hecho de que la matrícula privada se expandiera en la fase progresista, para estancarse o retraerse en la fase de retorno de gobiernos neoliberales. Nadorowski & Moschetti (2017) han señalado que las explicaciones alternativamente privilegian factores tales como: las preferencias de los padres por las instituciones privadas que se realizan en contextos de mejora de ingresos familiares; ventajas comparativas de esas instituciones (menor incidencia de las huelgas docentes, jornada extendida o completa, características organizativas o curriculares) (Morduchowicz, 2001) (DiNIECE, 2013) (Botinelli, 2018) (Feldfeber, Puiggrós, Robertson, & Duhalde, 2018); ventajas regulatorias (mayor flexibilidad normativa) (Judzik & Moschetti, 2016); beneficios derivados del sistema de subsidios (captación de fondos públicos y posibilidad de cobros adicionales a las familias) (Rivas, 2010) (Mezzadra & Rivas, 2010) (Sleiman, 2018).

8 En 2018, la educación común de los niveles inicial, primario, secundario y superior no universitario y la formación profesional totalizaban alrededor de 11 millones y medio de estudiantes; de ellos, algo menos de 3 millones y medio se encontraban en el sector privado.

9 En 2018, de 1.209.540 estudiantes, 430.865 cursaban estudios en instituciones privadas.

El crecimiento se habría producido sobre todo en el segmento subsidiado de aranceles más baratos, como lo muestra el leve aumento de la representación de los niños provenientes de hogares de ingresos medios bajos, sin quebrar el predominio de las capas medias acomodadas y de sectores de más altos ingresos en ese circuito. Entre 1998 y 2015, la matrícula privada en el segmento subsidiado creció un 40% y un 11% en el no subsidiado. El nivel de gasto de los estados provinciales en subvenciones se mantuvo relativamente estable durante los últimos 25 años (alrededor del 13%, similar al promedio de los países de la OCDE, aunque más alto que los países vecinos, excepto Chile), lo que lleva a algunos investigadores a desestimar el papel de las subvenciones en el aumento de la privatización exògena (Gamallo, 2011) (Donaire, 2014).¹⁰ Para aludir a los efectos de privatización de las políticas gubernamentales se acuñaron conceptos tales como los de “publicación” de las escuelas privadas, privatización por desgaste [de la educación pública] (Gamallo, 2015), o privatización por *default* (Juzkik & Moschetti, *op.cit*, tomado de Balarin, 2015).¹¹

La reconfiguración de las fronteras entre lo público y lo privado en virtud del avance de agentes privados en la concepción e implementación de medidas de política educativa recibieron escasa atención antes de 2016. Las alianzas público-privadas en educación fueron objeto de estudio sobre todo entre investigadores vinculados al heterogéneo campo de las organizaciones de la “sociedad civil” (OSC). Sin embargo, desde fines de 1980, estas alianzas fueron una forma importante de ofrecer contención educativa a la población más pobre, mediante la implementación conjunta de programas focalizados o socio-educativos. Impulsadas por todos los organismos internacionales como modo virtuoso para asegurar lo “público” vía la “sociedad civil” (sea el Banco Mundial, la OCDE o la UNESCO), a partir de la profunda crisis de 2001 tomó la forma de asociaciones público-privadas con OSC vinculadas a

10 Este promedio esconde grandes disparidades provinciales, debidas a la heterogeneidad de factores políticos-económicos que en cada provincia condicionan la pugna por los recursos públicos: Córdoba pasó de transferir el 23,5% en 2001 al 21,6% en 2017; Buenos Aires, pasó de 15,1% en 2001 a 16,8% en 2017, con un pico de 19,2% en 2009; Santa Fe, de 20,4% a 19,6% en ese mismo período, y Formosa de 2,8 a 4,8%. Si bien los datos disponibles son dispersos y no muy fiables, alrededor del 70% de las instituciones de educación privada es subsidiada, la mayoría pertenecientes a la Iglesia Católica.

11 Otros investigadores profundizaron en los patrones de segregación y auto-segregación socioeconómica asociados a la privatización de la matrícula (Cervini, 2003) (Gamallo, 2008) (Gamallo, 2011) (Gamallo, 2015) (Donaire, 2014) (Juzkik & Moschetti, 2016) (Nadorowski & Gottau, 2017).

la Iglesia o la filantropía laica y a los movimientos sociales, organizaciones sindicales, etc. Probablemente no suscitaron gran interés como problema de investigación por haberse asociado con procesos democratizadores y participativos que posicionaban en la escena educativa a OSC “buenas”, permitiéndoles intervenir, de manera “solidaria” en ciertos ámbitos y actividades del sistema educativo estatal. Del mismo modo, se prestó escasa atención al desarrollo, durante los 90 y los 2000, de acciones y programas educativos de nuevo cuño por parte de Fundaciones Empresarias y/o a la constitución de asociaciones y redes de fundaciones y empresas para la intervención en temas de educación, sobre todo a nivel provincial y municipal; ellas fueron fortaleciendo la capacidad de intervención e incidencia de estos actores como interlocutores y socios legítimos de agencias públicas, consolidando y ampliando propuestas de asesoramiento y/o intervención en aspectos centrales de la política educativa tales como la formación continua de docentes, la capacitación de directivos y supervisores de escuelas primarias y secundarias públicas, o la producción de material didáctico. A lo largo de los 2000, sus actividades pasaron a estar claramente vinculadas al objetivo de incidir en la agenda de políticas y orientar la opinión pública. Mediante acuerdos y convenios de colaboración enmarcados en los modelos de “responsabilidad social” o de “sustentabilidad” empresaria, afirmaron su compromiso con la educación pública y con las necesidades de los sectores más vulnerables, y se sostuvieron y reforzaron mediante la construcción de densas redes y alianzas (Vior & Rodríguez, 2013) (Rodríguez & Olivera, 2018) (Rodríguez, 2019).¹²

Frente a las políticas implementadas por el Gobierno de Cambiemos se forjó un amplio consenso que señaló la reactivación del proyecto educativo

12 Un claro ejemplo de esta evolución es la iniciativa del Educómetro de la Fundación Arcor, una herramienta de diagnóstico territorial de oportunidades educativas para la primera infancia, que mediante convenios con Provincias y Municipios, fue aplicada desde 2010 en más de 25 municipios en al menos 8 provincias y que, hacia 2014 concretó un alianza con el Ministerio de Educación Nacional para el desarrollo del Programa Nacional Mapa Educativo de la Subsecretaría de Planeamiento Educativo. De manera semejante, el Programa Sembrador de la Fundación Bunge & Born, que desde 2008 incluyó actividades de capacitación de supervisores, directivos y docentes de escuelas rurales. Finalmente, la Fundación Cimientos, creada en 1997 que en los 2000 diseñó e implementó programas educativos para “promover la igualdad de oportunidades en las poblaciones más vulnerables y contribuir con la calidad educativa”, y que cuenta con financiamiento de grandes corporaciones empresarias para implementar en diversas provincias programas de apoyo a la terminalidad para estudiantes de escuelas secundarias, para acompañar su inserción laboral o la continuidad de estudios superiores; también programas de capacitación de directivos y supervisores de escuelas públicas.

neoliberal y neoconservador de mercantilización / privatización de la educación, evidenciado claramente con la llegada a los puestos claves en los ministerios educativos nacional y de la provincia de Buenos Aires (gobernada por el PRO, integrante de la Alianza Cambiemos) de funcionarios formados en universidades privadas y/o miembros de fundaciones y *think tanks* filo-empresarios vinculados al negocio educativo.¹³ Las alianzas público-privadas asumieron características explícitamente “mercantiles”, adquirieron protagonismo nuevos actores en virtud de un proceso de reorganización de las redes de “organizaciones de la sociedad civil” preexistentes, se reconfiguraron parcialmente los ejes de interés y las concepciones predominantes en los discursos y propuestas, y el Gobierno Nacional pasó a ser el dinamizador principal de las alianzas.¹⁴ Se suscribieron convenios de colaboración entre el Ministerio Nacional y una serie de fundaciones y asociaciones empresarias o relacionadas con el negocio educativo, dando pie al desarrollo de proyectos diversos en las jurisdicciones provinciales (Botinelli, 2018) (Feldfeber, Puiggrós, Robertson, & Duhalde, 2018). Entre ellas, puede mencionarse a la Fundación Varkey, al Observatorio “Argentinos por la Educación” y la Asociación “Educación 2050”. En muchos casos, los convenios de cooperación del período anterior dieron paso a convenios que encubrieron la compra de servicios por parte del Estado (facturación de honorarios, compromisos de exclusividad, etc.), en los que el Estado compromete fuertes montos en moneda extranjera (Feldfeber, Puiggrós, Robertson, & Duhalde, 2018, pág. 48 y ss.). Las actividades desarrolladas muestran el continuado interés que todo el arco de Fundaciones y Organizaciones empresarias

13 En el Ministerio de Educación Nacional ocuparon sucesivamente el cargo el Lic Esteban Bullrich y el Mg. Alejandro Finocchiaro, este último el único con formación en educación y trayectoria en universidades públicas. El ejemplo paradigmático de este nuevo perfil fue el de Gabriel Sánchez Zinny, Director General de Cultura y Educación de la Pcia de Buenos Aires, gobernada por M. Eugenia Vidal (PRO). Consultor de la ONG Woodrow Wilson y el BID, fue vicepresidente de la consultora de política pública Dutko Worldwide, asesora de Pearson PLC, empresa que vendió a Argentina el paquete para el Operativo Aprender 2016. En 2000, fundó Edunexo, proveedora de software educativo en América Latina.

14 Durante el gobierno de M. Macri Cimientos logró la firma de Convenios directamente con el Ministerio Nacional. Otro ejemplo son las alianzas público-privadas con ONGs que durante los gobiernos del FpV apalancaron la implementación de Centros de Desarrollo Infantil (Ley 26.233/11) para niños/as de hasta cuatro años, como ofertas de educación no formal; en 2015, de alrededor de 1200 de esos Centros, sólo el 40% eran públicos (Visintín, 2017). Durante el gobierno de Macri, se crearon también Centros de Primera Infancia mediante gestión asociada con ONGs, u organismos públicos y privados, de los cuales el 80% son de gestión asociada con gobiernos municipales de provincias.

tienen por la formación y capacitación de docentes y directivos del sistema educativo público,¹⁵ pero también un nuevo énfasis en los temas de evaluación, calidad educativa y diseño de políticas a partir de la evidencia.

Privatización educativa: tendencias coyunturales y procesos estructurales

Aún reconociendo y presentando ciertos procesos más generales, ha existido una tendencia a vincular la privatización educativa (exógena o endógena) con el predominio, alternancia o hegemonía de proyectos y gobiernos neoliberales. Hoy, nuevamente, la categoría “neoliberalismo” asociada al gobierno de M. Macri explica el avance de la privatización / mercantilización, y su relación estrecha con la imposición de lógicas competitivas y/o de valores empresariales en la educación, las políticas de desfinanciamiento, ajuste presupuestario y distanciamiento del Estado. Esta explicación se enfrenta al hecho de que varias expresiones de lo que se entiende como privatización (aumento de la matrícula privada, creciente presencia e incidencia de los actores privados en la educación pública, introducción de concepciones mercantiles en la educación, el desarrollo del negocio educativo) tiene lugar en contextos de gobiernos que invirtieron y fundamentaron sus políticas en la defensa de la educación “pública” (estatal). Entendemos que avanzar en abordajes más complejos y críticos que pongan entre paréntesis la adscripción de los procesos de privatización al carácter neoliberal de un gobierno, permitiría analizar de manera más precisa las transformaciones concretas del sistema educativo públicos y de la acción del Estado en educación, como parte de las condiciones vigentes del capitalismo, identificando sus determinaciones particulares en el espacio nacional.

15 La Fundación Varkey y su asociada GEMS Education, desde 2016 desarrolla actividades en Argentina, en especial capacitaciones sobre liderazgo educativo. Comienza sus operaciones en la provincia de Jujuy, lanzando el Programa de Liderazgo e Innovación Educativa. Actualmente tiene centros de formación en Jujuy, Mendoza, Salta y Corrientes. Uno de los principales inversores en GEMS Education es Blackstone, uno de los fondos de inversión más grandes del mundo, que hizo varias inversiones en la Argentina en sectores como telecomunicaciones, energía y juegos de azar. Otro actor es “Enseña por Argentina”, que llega en 2014 y logra acuerdos con Salta, CABA y Córdoba; y Proyecto Educar 2050, vinculada a Telefónica de Argentina y asociada con REDUCA, Todos por la Educación de Brasil y el Consejo Empresarial para la Educación de Argentina. También debe mencionarse el Observatorio Argentino por la Educación, fundación constituida por altos directivos de grandes empresas nacionales y extranjeras, que pretende promover la evaluación científica de la política educativa y el monitoreo de los compromisos asumidos por los gobiernos.

En el caso argentino, un análisis de largo plazo para el período 1955-2001 que trasciende las explicaciones centradas en los proyectos políticos de los regímenes y gobiernos, señala la relación positiva con los ciclos de acumulación (avance de la privatización exógena durante ciclos de alza, retroceso en las crisis), explicación que ejemplifica con claridad el patrón seguido en el período 2003-2019 (ver arriba) (De Luca, 2017). Ello se realiza en el marco de un proceso general de degradación de la calidad educativa, manifestación de la degradación social que avanza en los sucesivos ciclos de recomposición desde los años 70.¹⁶ El significativo aumento del presupuesto educativo a partir de 2005 encontró sus límites en la persistente desigualdad entre jurisdicciones en términos de escolarización, condiciones materiales e institucionales del sistema, aprendizajes y condiciones salariales y laborales del personal docente. La expansión del “derecho a la educación” se realizó en condiciones de prolongación y profundización de los fenómenos de fragmentación, diferenciación y heterogeneidad, tanto educativa como social. Estas tendencias no pudieron ser frenadas por esfuerzos notables realizados por políticas que aseguraron derechos de manera “económica” (en el sentido presupuestario); sus características, diferentes a las de las políticas homogéneas y universales tradicionales del pacto social keynesiano, se mostraron adaptables a los más volátiles ciclos económicos / fiscales, y a la dinámica política electoral, y fueron legitimadas por alianzas con actores de la “buena sociedad civil”. La crisis de 2011 impuso límites concretos a la forma y ritmo de la inversión en educación pública sin llegar a resolver sus deudas históricas, de la misma manera que el boom de las *commodities* no lo hizo con los límites estructurales de la acumulación fronteras adentro, manifestándose como recurrentes crisis fiscales, déficit comerciales, inflación y endeudamiento externo.

En este sentido, algunos autores han advertido que lo que se presenta a la mirada como una disminución relativa de la matrícula pública en los niveles educativos obligatorios es en realidad efecto de un análisis erróneo y fragmentado de los datos estadísticos, que desconsidera el impacto de medidas que

16 Por razones de espacio, hemos obviado aquí toda referencia a investigaciones sobre la persistencia de problemas de calidad relacionados con los conocimientos y aprendizajes distribuidos por el sistema educativo, la persistencia de un núcleo duro de analfabetismo, desgranamiento, repitencia y sobreedad en el nivel medio, insuficientes niveles de inversiones de capital, etc., que arrastra el sistema educativo argentino, y que no pueden comprenderse por fuera del deterioro de las condiciones de vida de la población desde la década de 1970.

redujeron la repitencia en el nivel primario (y por lo tanto redujeron la cantidad de estudiantes en el sistema), o de políticas de reinserción de los desertores de nivel medio en programas de terminalidad educativa y/o modalidades de educación de adultos (modalidad que incrementó sensiblemente su matrícula en los 2000, cuya oferta es predominantemente pública) (Sartelli & De Luca, 2019). Si se atiende a la fuerte presencia estatal en la trayectoria histórica y desarrollo del sistema educativo argentino, y se suman al análisis los “efectos de privatización” que tiene el sistema de subsidios estatales a la educación privada pre-universitaria (incremento relativo de las ofertas privadas subsidiadas), y los patrones de privatización del nivel universitario (con mayor crecimiento de las ofertas del segmento más “barato”), pueden valorarse y comprenderse con mayor precisión las transformaciones de la frontera entre lo público y lo privado en la educación argentina en las décadas recientes.

Como afirma A. Vinokur (2004), desde el punto de vista de los intereses del capital, una de las formas que actualmente asume el conflicto entre capital y trabajo es la presión del capital por la reestructuración y remodelación de los sistemas educativos públicos. La pretendida transformación de la educación en pura mercancía encuentra un límite en las funciones sociales de la educación (cohesión, legitimación), que por el momento se encarnan en la responsabilidad principal del Estado. Pero también se enfrenta a los límites de rentabilidad de las inversiones educativas directas, que erosionan las ganancias de productividad por economía de escala por ser trabajo intensivas. Por ello la “empresa educativa” prospera en la periferia de la enseñanza propiamente dicha, bajo la forma de subsidios a la oferta o a la demanda, tercerizaciones o alianzas público-privadas. Gran parte de la literatura académica caracteriza estos cambios como un pasaje del gobierno a la gobernanza, la conformación de una “nueva capilaridad” en las fronteras entre lo público-estatal y lo privado-social; para los enfoques pluralistas, las alianzas público-privadas son una potente fuente de innovación para resolver problemas sociales, que la acción convencional de los Estados de países periféricos parece actualmente ya no poder resolver. En el caso argentino, desde los años 80, esas alianzas han permitido que diverso tipo de OSC (asociaciones y organizaciones sindicales, comunitarias, instituciones religiosas, fundaciones empresarias y empresas) desarrollen acciones conjuntas con diversos niveles del Estado, sea en la provisión de educación mediante nuevas formas institucionales que se distancian de

la escuela y del docente tradicionales (bachilleratos populares, jardines comunitarios, programas de terminalidad), sea con intervenciones en ámbitos antes privativos del Estado (capacitación docente en servicio, formación de gestores educativos, planeamiento y diagnóstico), sea en proyectos y acciones de colaboración y complementación para la atención de necesidades educativas de los más pobres (asistencia al aprendizaje escolar, actividades recreativas, acompañamiento a instituciones, programas de educación solidaria, voluntariado). Todas estas “alianzas”, funcionan como una capa protectora para el capitalismo, desviando la energía social de la concepción, promoción e implementación de alternativas que puedan cuestionar las bases profundas del sistema (Roelofs, 1995).

Así, la Argentina expresó con particularidades propias las tendencias de la coyuntura capitalista actual, caracterizada por un retroceso del trabajo asalariado formal y la exclusión permanente de amplios grupos del trabajo mismo. Es probable que de la misma manera en que gobiernos de todo signo avanzan en la flexibilización de las leyes jubilatorias y de los derechos laborales, avance también, a diverso ritmo y con diversas medidas, el desfinanciamiento y creciente diferenciación / segmentación / desgaste y desaparición de las formas tradicionales de los sistemas educativos públicos, sometidos a crecientes presiones producto de su universalización / masificación así como de las formas tradicionales de la política educacional. El carácter ilusorio de la separación entre economía y política, entre Estado y Mercado, se desnuda en los momentos de crisis de acumulación, que imponen límites objetivos en todas las áreas de la vida, incluida la educación. La afirmación de la educación como derecho y bien público y social puede ser la vía para materializar mejores condiciones educativas de los trabajadores, pero es insuficiente para escapar a la tendencia del capital a subsumir el conjunto de la vida social a la ley del valor. Por ello es crucial comprender adecuadamente la importancia y los límites que hoy se plantean a lo público en la educación.

Referencias

BALARIN, María. **The Default Privatization of Peruvian Education and the Rise of Low-fee Private Schools: Better or Worse Opportunities for the Poor?** Working Paper N° 65. Education Support Program (ESP). New York: Open Society Foundations, 2015.

BOTINELLI, Leandro. Nuevas formas de privatizar las aulas. **Le Monde Diplomatique**. Dossier UNIFE: La Educación en debate, # 59, abril, p. 1-3, 2018.

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CEPAL). **Panorama social de América Latina 2019**. Santiago de Chile: Naciones Unidas, 2019.

CERVINI, Rubén. Diferencias de resultados cognitivos y no cognitivos entre estudiantes de escuelas públicas y privadas en la educación secundaria de Argentina: un análisis multinivel. **EPAA-AAPE**, 11(5), p. 1-32, 2003.

CLAUS, Agustín. **¿Cómo y cuánto se invierte en la educación argentina?** Buenos Aires: Observatorio “Argentinos por la Educación”, 2019.

----- . La Paritaria Nacional Docente y la política de Salarios Mínimos Docentes en la Argentina entre 2005 y 2016. Impacto, limitaciones y desafíos. **Revista Estado y Políticas Públicas** 9, octubre-abril, p. 193-219, 2017-2018.

CLAUS, Agustín; SÁNCHEZ, Belén. **El financiamiento educativo en la Argentina: balance y desafíos de cara al cambio de década**. Documento de Trabajo N° 178. Buenos Aires: Fundación Lúminis - CIPPEC, 2019.

DE LUCA, Romina. **Brutos y Baratos. Descentralización y privatización en la educación argentina (1955-2001)**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CEICS Ediciones, 2017.

DIRECCIÓN NACIONAL DE INVESTIGACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA (DiNIECE). **A propósito del debate sobre la evolución de la matrícula en el sector privado**. Buenos Aires: DiNIECE - Ministerio de Educación, 2013.

DONAIRE, Ricardo. ¿Quiénes acceden a la educación privada en Argentina? **Espacios en Blanco**, 24, junio, p. 151-173, 2014.

FELDFEBER, Myriam; PUIGGRÓS, Adriana; ROBERTSON, Susan; DUHALDE, Miguel. , 2018. **La privatización educativa en Argentina**. Buenos Aires: Confederación General de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), 2018.

GAMALLO, Gustavo. **Variaciones en el acceso a la educación de gestión estatal y privada en Argentina (1997-2006)**. Buenos Aires: CEPP. Centro de Estudios en Políticas Públicas. Documento de Trabajo N° 2, 2008.

----- . Mercantilización del bienestar. Hogares pobres y escuelas privadas. **Revista de Instituciones, Ideas y Mercados**, 50, octubre, p. 189-233, 2011.

----- . La “publicación” de las escuelas privadas en Argentina. **Revista SAAP. Publicación de Ciencia Política de la Sociedad Argentina de Análisis Político**, Vol. 9, N° 1-mayo, p. 43-74, 2015.

JUDZIK, Darío; MOSCHETTI, Mauro. ¿Una segunda fase de privatización de la matrícula escolar? Los sectores populares y la educación privada en la Ciudad de Buenos Aires. **Revista de la Asociación de Sociología de la Educación**, Vol. 9, N°2, p. 197-211, 2016.

LOZANO, Claudio. **Radiografía de la pauperización social de la Argentina en tiempos de Macri y el FMI**. Buenos Aires, 2019.

MEZZADRA, Florencia; RIVAS, Axel. **Aportes estatales a la educación de gestión privada en la provincia de Buenos Aires**. Buenos Aires: CIPPEC - Documento de Trabajo N° 51, noviembre, 2010.

MORDUCHOWICZ, Alejandro. **Private Education: Funding and (de)regulation in Argentina**. Washington D.C.: National Center for the Study of Privatisation in Education Teachers College. Columbia University, 2001.

NADOROWSKI, Mariano; GOTTAU, Victoria. Clases medias y escuela pública. La elección escolar como resistencia. **Perfiles Educativos**, Vol. XXXIX, N°157, p. 34-51, 2017.

NADOROWSKI, Mariano; MARTÍNEZ BOOM, Alberto. ¿Por qué se expande la educación privada? Aportes para el debate global. **Revista Colombiana de Educación**, Vol. 70, Primer Semestre, p. 17-26 , 2016.

PORTANTIERO, Juan Carlos. Economía y política en la crisis argentina: 1958-1973. **Revista Mexicana de Sociología**. Vol. 29, N° 2, p. 531-565.

RIVAS, Axel. **La ruta hacia la justicia y la transparencia de los aportes estatales a la educación de gestión privada**. Buenos Aires: Documento de Políticas Públicas / Recomendación N° 86 - CIPPEC, 2010.

RODRÍGUEZ, Laura R. Las alianzas Estado / empresas para la mejora de la educación argentina a principios del siglo XXI: de la filantropía a la incidencia sobre la política educacional. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Vol. 35, N° 1, jan/abr, p. 15-33, 2019.

RODRÍGUEZ, Laura R; OLIVERA, Marina A. De la periferia al corazón del sistema educativo: cómo el capital construye su proyecto social en Argentina. Los programas educativos de las Fundaciones Empresarias. **VII Congreso Nacional y V Internacional de Investigación Educativa**. Cipolletti: UNComahue - Facultad de Ciencias de la Educación, 2018.

RODRÍGUEZ, Laura R.; VIOR, Susana. Cambios en el sistema universitario argentino (2003-2013) ¿Inclusión? ¿Privatización? En Vera M. VIDAL PERONI (Org.), **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação**. São Leopoldo: Oikos, p. 237-255, 2015.

ROELOFS, Joan. The Third Sector as a Protective Layer for Capitalism. **Monthly Review**, Vol, 47, N° 4, p. 15-25, 1995.

SARTELLI, Eduardo; De LUCA, Romina (2019). El falso problema de la privatización educativa a la luz de la crisis orgánica: Argentina, 2003-2015. *Hallazgos*, 16, N° 31, p. 91-117, 2019.

SLEIMAN, Cecilia. **Subvenciones estatales a la educación privada ¿Quiénes reciben más?** Universidad Pedagógica Nacional. La Plata: Publicación del Observatorio Educativo de la UNIPE. Año 1 N° 2, octubre, 2018.

VINOKUR, Annie. Public, privé,...ou hybride? L'effacement des frontières dans l'éducation. **Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs** [en línea], N°3, p.13-33, 2004. Disponible en: <http://journals.openedition.org/cres/1365>, Acceso 17 de diciembre 2017.

VISINTÍN, M. Inés (2017). Guarderías, Jardines Maternales, Comunitarios, Centros de Primera Infancia...Instituciones y miradas sobre la educación en los primeros años. **Voces en el Fénix**, 66, 22-31.

VIOR, Susana; RODRÍGUEZ, Laura R. La privatización de la educación argentina: un largo proceso de expansión y naturalización. **Revista Pro-posições**, Vol. 23, N°2 (68), maio-ago, p. 91-104, 2012.

----- . Las actividades de extensión en el marco de la “Responsabilidad social universitaria” y las políticas de “Tercera Vía”. En Vera M. VIDAL PERONI Vidal (Org.), **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília: Liber Livro, p. 140-158, 2013.

VV.AA. **El presupuesto educativo entre 2016 y 2019**. Buenos Aires: Observatorios y Equipos de Investigación en Educación de UNIPE, UNDAv, UNGS, UNQui, CCC, Aula Abierta, FyL-UBA, 2018.

SOBRE OS AUTORES E AUTORAS

ADRIANO PIRES DE ALMEIDA

Mestre em Educação. Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), professor de história na rede pública estadual.

E-mail: adripires0605@gmail.com

ALEXANDRE JOSÉ ROSSI

Doutor em Educação, professor adjunto do Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pesquisa temas tais como, políticas de diversidade na educação, Estado e políticas sociais, público e privado na educação.

E-mail: ajrossi.rossi@gmail.com

ANDRÉA CALDAS

Doutora em Educação (UFPR). Professora associada na UFPR. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Escolar, atuando principalmente nos seguintes temas: gestão escolar, sociedade civil, trabalho docente, políticas educacionais.

E-mail: andreacaldas2011@gmail.com

CRISTINA MARIA BEZERRA DE OLIVEIRA

Doutora em educação. Professora Assistente na Universidade Estadual de Alagoas. Pesquisa na área de processos e gestão da educação.

E-mail: cristinambo@hormail.com

DANIELA OLIVEIRA PIRES

Doutora em Educação. Professora adjunta da Universidade Federal do Paraná. Temas de Pesquisa: Estado e políticas educacionais, relação entre o público e o privado na educação, história da educação.

E-mail: danielaopires77@gmail.com

ELMA JÚLIA GONÇALVES DE CARVALHO

Doutora em educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), Professora do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de Pós-Graduação em educação da Universidade Estadual de Maringá. Temas de Pesquisa: Estado e educação, políticas públicas para a educação, gestão pública, gestão educacional e gestão escolar.

E-mail: elmajulia@hotmail.com

JAQUELINE MARCELA VILLAFUERTE BITTENCOURT

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), professora na Escola de Administração no curso de Administração Pública e Social da UFRGS, pesquisadora do Núcleo de Estudos de Políticos e Administrativos (NEPA). Temas de pesquisa: Análise de Políticas Públicas, Gestão Democrática, Estudos Comparados, Planejamento e Financiamento em Educação e a Relação entre o público e privado.

E-mail: jackiebt@gmail.com

JULIANA SELAU LUMERTZ

Mestra em Educação, Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É professora da educação básica da rede municipal de Porto Alegre, RS.

E-mail: juliana.lumertz@gmail.com

LAURA ROBERTA RODRÍGUEZ

Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires (UBA)
Profesora Adjunta del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires, Argentina. Principais temas da pesquisa: política universitária, Estado y política educativa Sistema educativo y mutaciones del capitalismo.

E-mail: laura.rodriguez57@gmail.com

LIANE MARIA BERNARDI

Doutora em Educação, professora aposentada da Rede Pública Municipal de Porto Alegre e pesquisadora do GPRPPE/UFRGS. Pesquisa na área de políticas públicas e gestão da educação.

E-mail: lianebernardi@gmail.com

LUCIA CAMINI

Mestre e Doutora em Educação pela UFRGS. Professora da Rede Pública Estadual do RS (SEDUC/RS) – aposentada. Temas de pesquisa: Políticas Públicas Educacionais: processos de gestão e implementação.

E-mail: luciacamini@yahoo.com.br

LUCIA HUGO UCZAK

Lucia Hugo Uczak. Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação. Professora adjunta na Universidade Feevale. Pesquisa temas relacionados a políticas educacionais, relações entre o público e privado.

E-mail: lucia.hugo@yahoo.com.br

LUCIANI PAZ COMERLATTO

Doutora em Educação na linha de políticas e gestão da educação. Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Campus Litoral Norte. Principais áreas de atuação, disciplinas e pesquisas: Políticas e Gestão de processos educacionais; Educação do Campo, Formação de professores. Suas pesquisas mais recentes tratam das implicações da relação público privada para a democratização da educação.

E-mail: lucianipaz@gmail.com

MARIA OTILIA KROEFF SUSIN

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora aposentada da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS. Tem como foco de pesquisa a oferta de educação infantil enquanto direito público a ser assegurado para todas as crianças e suas famílias.

E-mail: otliasusin@gmail.com

MARIA RAQUEL CAETANO

Doutora em Educação pela UFRGS. Docente no IFSul-Campus Sapucaia do Sul e no mestrado ProfEPT - pólo Charqueadas. Coordena o GEPEPT e o Observatório da EPT do IFSul.

E-mail: caetanoraquel2013@gmail.com

MAURÍCIO IVAN DOS SANTOS

Mestre em Educação (UFRGS). Professor do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) Canoas. Pesquisa na Área de Políticas Públicas para a Educação, com foco na Educação Profissional.

E-mail: mauricio.santos@canoas.ifrs.edu.br

MONIQUE ROBAIN MONTANO

Graduação em Pedagogia (FAPA), Especialização e Mestrado em Educação (UFRGS). Professora da Rede Municipal de Porto Alegre. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Gestão, atuando principalmente nos seguintes temas: políticas públicas, democratização, projetos sociais e parcerias.

E-mail: moniquerobain@gmail.com

PABLO EDUARDO MARTINIS LÓPEZ

Doctor en Ciencias Sociales (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Argentina). Profesor Titular del Departamento de Pedagogía, Política y Sociedad (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Uruguay). Principais temas que pesquisa: Relaciones entre educación y desigualdad social. Conservadurismo y educación.

E-mail: pablomartinis@gmail.com

PAULA VALIM DE LIMA

Mestra em Educação (UFRGS). Professora da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Temas de pesquisa: neoconservadorismo e políticas educacionais.

E-mail: paulavdelima@hotmail.com

ROMIR DE OLIVEIRA RODRIGUES

Professor do Instituto Federal do Rio Grande do Sul - Campus Canoas. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na área de Políticas Públicas da Educação, com foco nas relações público-privado envolvendo, principalmente, questões relacionadas ao Ensino Médio e Educação Profissional.

E-mail: romirolirod@gmail.com

SAMUEL H. CARVAJAL RUIZ

Doctor en Ciencias de la Educación por la Universitat Autònoma de Barcelona – UAB (Catalunya – España, 2002). Profesor Agregado de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez adscrito al Núcleo Regional de Educación Avanzada – Caracas. Autor de varios artículos y capítulos de libros sobre Educación popular, Organización del Poder Popular, Políticas públicas, análisis políticos, Políticas públicas en Educación y didáctica aplicada, Formación docente.

E-mail: shcarvajal@gmail.com

SCHEILER FAGUNDES CARVALHO

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), professora de História na Rede Pública do estado do Rio Grande do Sul. Pesquisa processos e gestão da educação.

E-mail: hallo.scheiler@gmail.com

VALDELAINÉ DA ROSA MENDES

Doutora em Educação. Professora Associada da Universidade Federal de Pelotas. Pesquisa na área de política e gestão educacional.

E-mail: valdelainemendes@outlook.com

VERA MARIA VIDAL PERONI

Doutora em História e Filosofia da Educação PUC-SP. Professora titular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Temas de Pesquisa: Estado e políticas educacionais, relação entre o público e o privado na educação, gestão da educação.

E-mail: veraperoni@gmail.com

VICTOR ORELLANA CALDERÓN

Sociólogo, Magíster y Doctor (c) en Ciencias Sociales. Director del Proyecto de Educación Experimental del Parque Académico Carén de la Universidad de Chile. Temas de investigación: sociología de la educación, mercantilización educativa, educación superior y estructura social.

E-mail: victororellana@gmail.com

Desde la crisis capitalista global de 2008 la neoliberalización de los sistemas educativos sigue avanzando. Por un lado, ha habido una fuerte expansión global de políticas pro-privatización que han transformado las lógicas de actuación de los centros educativos, así como del profesorado, estudiantes y familias. Principalmente, estos avances de la neoliberalización se han desarrollado a través de cuasimercados escolares, mecanismos de rendición de cuentas, políticas de elección de centro, vouchers o cheques escolares, sistemas de incentivos económicos, lógicas de actuación gerencialistas y rankings de escuelas. Por otro lado, también ha habido un mayor avance de otras dinámicas pro-privatización más estructurales que han logrado la proliferación de las escuelas privadas en deterioro de las públicas, y una mayor influencia de actores políticos privados que están liderando las agendas educativas públicas. Principalmente, estas lógicas estructurales pro-privatización han sido orquestadas por Organismos Internacionales (OCDE, FMI, Banco Mundial), think-tanks, corporaciones empresariales y fundaciones filantropocapitalistas. Con la crisis capitalista global acentuada a raíz de la pandemia global Covid-19 todos estos procesos pro-privatización siguen expandiendo la neoliberalización de los sistemas educativos. Ahora son las redes políticas de gobernanza y las lógicas de actuación capitalista de las corporaciones tecnológicas las que están ocupando los nuevos protagonismos en la privatización educativa. Es necesario seguir analizando aspectos históricos y presentes para vislumbrar la neoliberalización contemporánea en educación. Este es un libro imprescindible para comprender cómo el capitalismo y la neoliberalización en educación avanzan en América Latina.

Geo Saura
Universidad de Granada, España



ISBN 978-65-5563-120-3



9 786555 631203