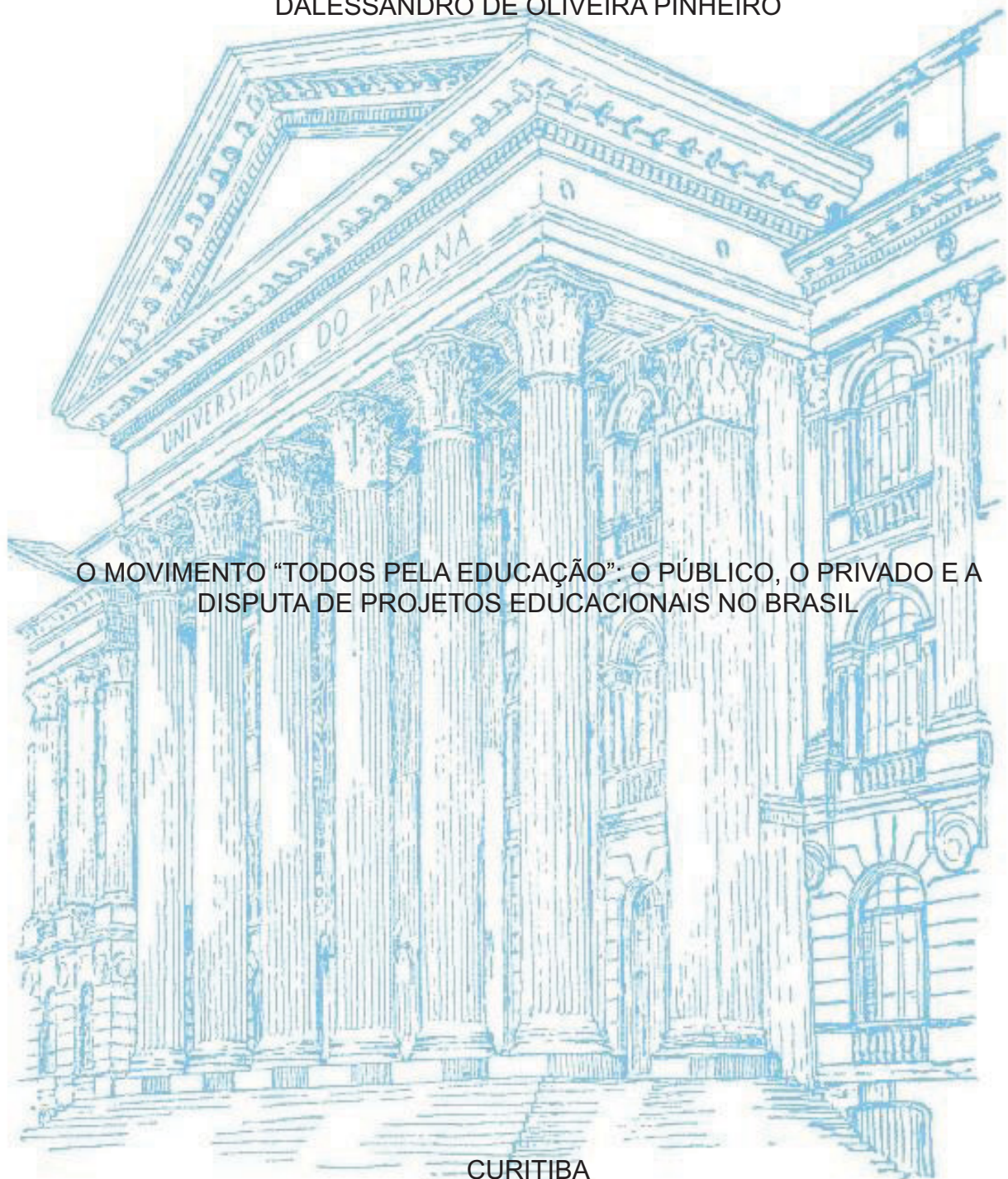


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

DALESSANDRO DE OLIVEIRA PINHEIRO

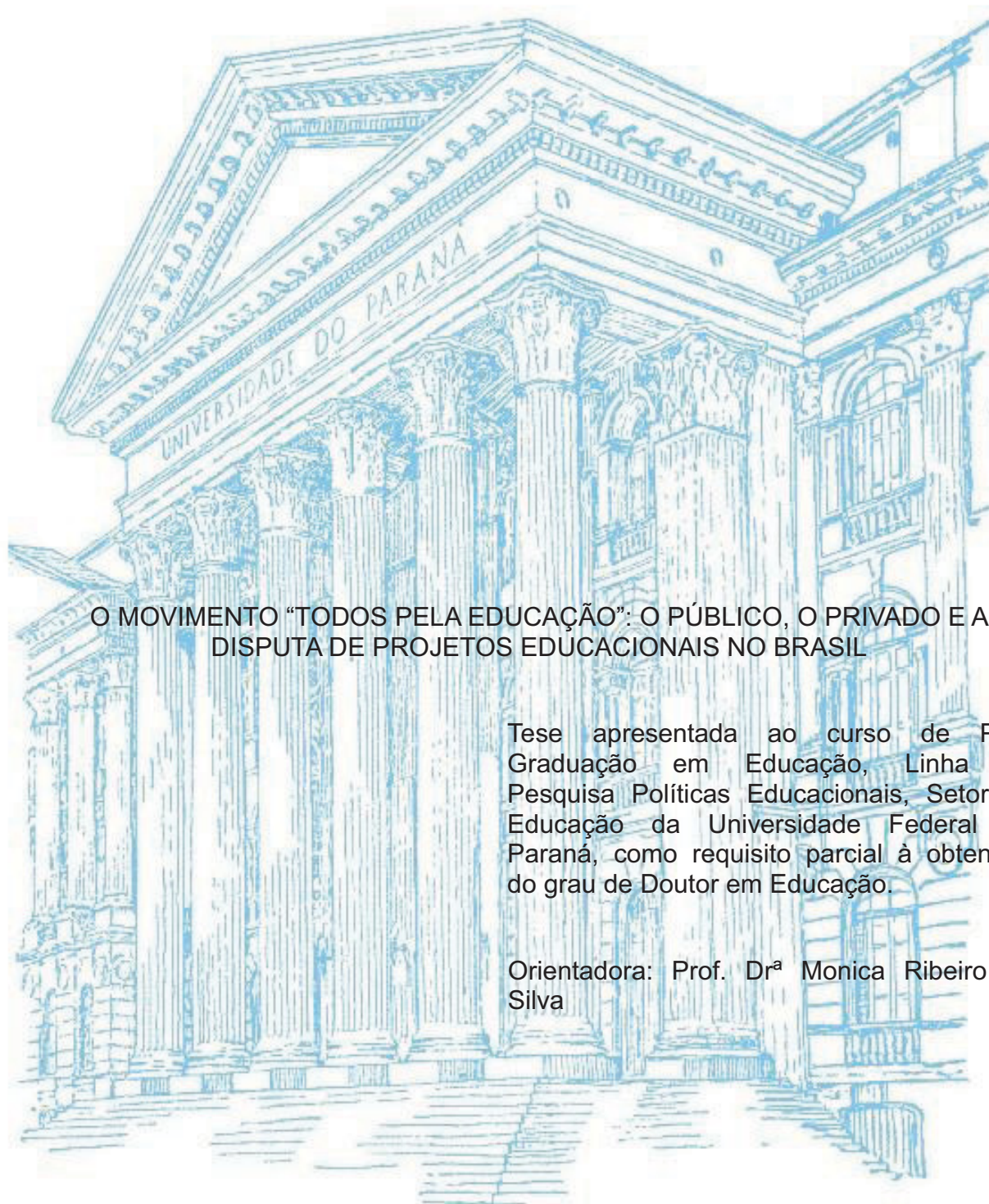


O MOVIMENTO "TODOS PELA EDUCAÇÃO": O PÚBLICO, O PRIVADO E A
DISPUTA DE PROJETOS EDUCACIONAIS NO BRASIL

CURITIBA

2018

DALESSANDRO DE OLIVEIRA PINHEIRO



O MOVIMENTO “TODOS PELA EDUCAÇÃO”: O PÚBLICO, O PRIVADO E A DISPUTA DE PROJETOS EDUCACIONAIS NO BRASIL

Tese apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof. Dr^a Monica Ribeiro da Silva

CURITIBA

2018

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca de Ciências Humanas
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584.
Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Pinheiro, Dalessandro de Oliveira Pinheiro.

O movimento “Todos Pela Educação” ; o público, privado e a
disputa de projetos educacionais no Brasil. – Curitiba, 2018.
314 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná . Setor de
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Monica Ribeiro da Silva

1. Políticas educacionais – Brasil. 2. Escola pública – Brasil. I.
Titulo. II. Universidade Federal do Paraná.

CDD 379



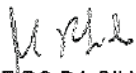
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Tese de Doutorado de **DALESSANDRO DE OLIVEIRA PINHEIRO**, intitulada: **O MOVIMENTO "TODOS PELA EDUCAÇÃO": O PÚBLICO, O PRIVADO E A DISPUTA DE PROJETOS EDUCACIONAIS NO BRASIL**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua aprovação no rito de defesa.

A outorga do título de Doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 26 de Março de 2018.


MÔNICA RIBEIRO DA SILVA(UFPR)
(Presidente da Banca Examinadora)


ANDRÉA DO RÓCIO CALDAS(UFPR)


GISELE MASSON(UEPG)


VERA MARIA VIDAL PERONI(UFRGS)


CLECI KORBÉS(UTFPR)

AGRADECIMENTOS

A minha família, pela compreensão e apoio irrestrito. Especialmente a Andryas Roberta, minha esposa e companheira, ao meu filho Lênin pela companhia, aos meus pais, aos meus irmãos, aos amigos e familiares.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR e aos docentes da linha de Políticas Educacionais, pela oportunidade de estudar em uma instituição pública centenária.

À professora Monica, pela oportunidade, incentivo e compreensão no período mais difícil da minha vida.

Às professoras Sandra Garcia e Gisele Masson pelas contribuições por ocasião da Banca de Qualificação.

Às professoras Andrea do Rocio Caldas, Cleci Korbes, Gisele Masson e Vera Maria Vidal Peroni pelas contribuições por ocasião da Banca de Defesa.

*O tempo passa e atravessa as avenidas, E o fruto cresce, pesa enverga o velho pé,
E o vento forte quebra as telhas e vidraças, E o livro sábio deixa em branco o que
não é, Pode não ser essa mulher o que faz falta, Pode não ser esse calor o que faz
mal, Pode não ser essa gravata o que sufoca, Ou essa falta de dinheiro que fatal, Vê
como fogo brando funde um ferro duro, Vê como o asfalto é teu jardim se você crê,
Que há um sol nascente avermelhando o céu escuro, Chamando os homens pro seu
tempo de viver, E que as crianças cantem livres sobre os muros, E ensinam sonho
ao que não pode amar sem dor, E que o passado abra os presentes pro futuro, Que
não dormiu e preparou o amanhecer.*

Que as crianças cantem livres - Taiguara

RESUMO

Este estudo visa analisar os projetos educacionais de setores do empresariado brasileiro no âmbito da disputa e da tensão no interior do Estado, por meio das ações dos movimentos empresariais e, particularmente, do “Movimento Todos Pela Educação” (TPE). Esses movimentos defendem que o modelo de gestão empresarial deva servir como parâmetro para os sistemas públicos de ensino. Uma gestão a ser realizada sob a forma de parcerias, estabelecidas entre os governos federal, estaduais e municipais, com setores privados nacionais e com organizações sociais do terceiro setor. A pesquisa analisa inicialmente, a conjuntura nacional e as reformas estruturais dos anos 1990, como referência para a redefinição do papel do Estado no Brasil. Analisa a historicidade do TPE, a conjuntura de sua criação, os princípios, estratégias e os elementos teóricos que baseiam sua ação política, seu *modus operandi* e a lógica dos projetos educacionais desenvolvidos no país. Para coleta e análise de dados foram trabalhados documentos e textos constantes dos portais dos movimentos empresariais na *internet*, contraditados por textos da produção acadêmica de autores nacionais. Num segundo momento, a análise recai sobre a disputa de projetos educacionais voltados à gestão das escolas e dos sistemas públicos de educação influenciando sobremaneira o processo de democratização das propostas pedagógicas e a alocação de recursos financeiros e orçamentários para uma visão calcada na eficiência e eficácia das políticas públicas educacionais, não mais realizadas no âmbito do Estado, mas planejadas e executadas por entes privados, em suas várias formas de manifestação. Encerrando a análise, aborda-se como o TPE e os movimentos empresariais publicizam suas propostas e como apresentam realidades de sistemas nos quais os gestores públicos, seguindo a lógica da cultura de metas e resultados, da responsabilização, da meritocracia e da privatização buscam desenvolver modelos compartilhados de gestão da escola pública com organizações sociais do terceiro setor.

Palavras-chave: Política Educacional. Gestão da escola pública. Movimento Todos Pela Educação. Empresariamento da educação pública.

ABSTRACT

This study aims at analyzing the educational projects of sectors of the Brazilian business community in the context of the dispute and tension within the State, through the actions of the business movements and, in particular, the "All for Education Movement" (TPE). These movements argue that the business management model should serve as a parameter for public education systems. A management to be carried out in the form of partnerships, established between federal, state and municipal governments, with national private sectors and with Social Organizations of the Third Sector. The research initially analyzes the national conjuncture and the structural reforms of the 1990s as a reference for the redefinition of the role of the State in Brazil. It analyzes the historicity of the TPE, the conjuncture of its creation, the principles, strategies and theoretical elements that base its political action, its modus operandi and the logic of the educational projects developed in the country. For the collection and analysis of data, documents and texts from the portals of the business movements on the internet were analyzed, contradicted by texts of the academic production of national authors. Secondly, the analysis focuses on the challenge of educational projects aimed at the management of schools and public education systems, greatly influencing the process of democratization of pedagogical proposals and, the allocation of financial and budgetary resources for a vision based on the efficiency and effectiveness of educational public policies, no longer carried out within the State, but planned and executed by private entities, in their various forms of manifestation. Concluding the analysis, it is approached how the TPE and the business movements publicize their proposals and how they present realities of systems in which public managers, following the logic of the culture of goals and results, accountability, meritocracy and privatization, seek to develop models shared public school management with third sector social organizations.

Keywords: Educational Politics. Public School Management. All Movement For Education. Public Education Entrepreneurship.

LISTA DE SIGLAS

BID - Banco Interamericano de desenvolvimento
BM - Banco Mundial
CEDAC - Comunidade Educativa
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNI - Confederação Nacional da Indústria
CONAE - Conferência Nacional de Educação
CONSED - Conselho de Secretários Estaduais de Educação
FIES - Fundo de Financiamento Estudantil
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IAS - Instituto Ayrton Senna
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICE - Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
ISMART - Instituto Social para Motivar, Apoiar e Reconhecer Talentos
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
OCDE - Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
ONG - Organização Não-Governamental
OS - Organização Social
OSCIP – Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público
PAC - Programa de Aceleração do Crescimento
PAR - Plano de Ações Articuladas
PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB - Produto Interno Bruto
PISA - Programme for International Student Assessment (Programa Internacional de Avaliação de Alunos)
PFL - Partido da Frente Liberal
PL - Partido Liberal
PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNE - Plano Nacional de Educação

PRONATEC - Programa nacional de acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PROUNI - Programa Universidade para Todos

PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira

PT - Partido dos Trabalhadores

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

TPE - Todos Pela Educação

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS SOBRE O PÚBLICO E O PRIVADO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: ANOS 1990 E O PONTO DE INFLEXÃO	26
2.1	ANOS 1990: ASPECTOS CONJUNTURAIS DO BRASIL DIANTE DAS REFORMAS NEOLIBERAIS	29
2.2	GOVERNO FHC E AS REFORMAS NEOLIBERAIS: UMA NOVA RELAÇÃO ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	37
2.3	GOVERNO LULA E A AMPLIAÇÃO DA PARCERIA ENTRE O SETOR PÚBLICO E PRIVADO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	49
3	O MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO: VETOR DA COALIZÃO EMPRESARIAL NO BRASIL	63
3.1	A GESTÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA E O VIÉS DO MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO	71
3.2	A LÓGICA PRIVADA DE PENSAR O PÚBLICO: MOVIMENTOS EMPRESARIAIS E O TODOS PELA EDUCAÇÃO.....	76
3.3	O MONITORAMENTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E OS INTERLOCUTORES DO CONSENSO: PRINCÍPIOS GERENCIAIS E ESTRATÉGIAS NA PRODUÇÃO DO TPE E SEUS PARCEIROS	87
3.3.1	Interlocutores do TPE e as estratégias dos movimentos empresariais sobre desempenho escolar e qualidade	88
3.3.2	Interlocutores e estratégias dos movimentos empresariais para as políticas de gestão escolar baseadas no discurso da qualidade	94
3.3.3	Congresso Internacional: Educação uma agenda urgente – A centralidade nas avaliações institucionais	97
3.3.4	Congresso Internacional: Educação uma agenda urgente – O Regime de Colaboração	106
3.4	O REGIME DE COLABORAÇÃO COMO PRETEXTO E OS ARRANJOS DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO COMO ESTRATÉGIA.	113
3.5	ARRANJOS DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA DE ESTADO ACOPLADA AO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS	132

4	INFLUÊNCIAS E ESTRATÉGIAS DOS MOVIMENTOS EMPRESARIAIS: O MONITORAMENTO DA AÇÃO PÚBLICA E A GESTÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	146
4.1	POLÍTICAS RECENTES (2007-2014) DE GESTÃO DOS SISTEMAS PÚBLICOS DE ENSINO NO ÂMBITO DO MEC: APROXIMAÇÕES COM MOVIMENTOS EMPRESARIAIS	154
4.2	MONITORAMENTO COMO ESTRATÉGIA DO TPE: A PRODUÇÃO DE DOCUMENTOS PARA O ACOMPANHAMENTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DO MEC	163
4.3	O MONITORAMENTO DAS POLÍTICAS E O ANUÁRIO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA TPE: PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO E SELEÇÃO DE GESTORES ESCOLARES	167
4.4	PERSPECTIVAS EMPRESARIAIS PARA A FORMAÇÃO E SELEÇÃO DE GESTORES ESCOLARES	174
4.5	MONITORAMENTO E ESTRATÉGIAS DAS FUNDAÇÕES E INSTITUTOS PRESENTES NO DISCURSO DOS MOVIMENTOS EMPRESARIAIS SOBRE GESTÃO E AVALIAÇÃO EXTERNA	183
4.6	ESTRATÉGIAS DOS MOVIMENTOS EMPRESARIAIS PARA A GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA E AS CONFERÊNCIAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO DE 2010 E 2014 COMO REFERÊNCIA DEMOCRÁTICA..	186
4.7	ESTRATÉGIAS E O <i>MODUS OPERANDI</i> DO TPE PARA TORNAR PÚBLICAS SUAS PROPOSTAS E AÇÕES SOBRE A GESTÃO DA EDUCAÇÃO	195
5	A GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA NO BRASIL: AS ORGANIZAÇÕES SOCIAIS DO TERCEIRO SETOR E A DISPUTA PELA AGENDA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NA CONJUNTURA MARCO REGULATÓRIO	206
5.1	A RACIONALIDADE DO GERENCIALISMO: METAS E DESEMPENHO TRANSFORMANDO CONHECIMENTO EM MERCADORIA	213
5.2	A CONJUNTURA DA TRANSIÇÃO ENTRE OS GOVERNOS DE DILMA ROUSSEFF E MICHEL TEMER: O CRESCIMENTO DAS PERSPECTIVAS REFORMISTAS EMPRESARIAIS PARA A GESTÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	222

5.3	EXPERIÊNCIAS E APROXIMAÇÕES: A GESTÃO DE SISTEMAS E ESCOLAS PÚBLICAS POR ORGANIZAÇÕES SOCIAIS, PERSPECTIVAS DE UM QUADRO REFORMISTA EM GOIÁS	228
5.3.1	O contraditório e a resistência: a gestão de sistemas e escolas públicas por organizações sociais	234
5.3.2	O contraditório acadêmico: a gestão de sistemas e escolas públicas por organizações sociais	243
5.4	ESTRATÉGIAS DE UNIFICAÇÃO DAS PAUTAS DOS MOVIMENTOS EMPRESARIAIS	251
5.4.1	Todos Pela Educação 10 anos – diretrizes e proposições	253
5.4.2	Interlocutores e mediadores – algumas parcerias estratégicas do TPE ...	259
5.4.3	A disputa de projetos formativos e de gestão da escola pública na conjuntura recente da educação brasileira – perspectivas de enfrentamento	274
5.4.4	A disputa de projetos e a formação humana integral nas Diretrizes Curriculares Nacionais e na Base Nacional Comum Curricular	279
5.4.5	Principais pontos da nossa tese sobre o movimento Todos Pela Educação e a atuação dos movimentos empresariais na educação pública brasileira	286
	CONCLUSÃO	291
	REFERÊNCIAS	304

1 INTRODUÇÃO

Este estudo visa analisar, no âmbito da disputa e da tensão no interior do Estado, os projetos educacionais de setores do empresariado brasileiro, por meio de seus movimentos, particularmente, de um vetor de grande visibilidade nacional, o movimento Todos Pela Educação (TPE). Movimento este que defende que a lógica da gestão empresarial, calcada em metas e resultados mensuráveis, seja aplicada nos sistemas públicos de ensino, com base nas parcerias estabelecidas entre entes federados, nas três esferas de governo, setores privados nacionais e terceiro setor.

Há em curso, no Brasil, um acirramento das estratégias de gestão da escola pública. Tal disputa pela hegemonia das formas de conceber e realizar são levadas a cabo por setores diversos da sociedade e dos governos. Entrincheirados sob a infiltração da lógica privada no setor público, vetores/organizações/instrumentos do empresariado passam a pautar suas ações e sua forma de pensar os sistemas públicos de ensino de forma diversa daquela construída com bases estatais. Assim, torna-se mais presente na realidade nacional, sob o argumento da melhoria da qualidade da educação básica, utilizar organizações sociais na gestão da escola pública, com o intuito de atender condicionalidades ideológicas classistas e de mercado propostas pelo empresariado.

No estudo das políticas públicas educacionais definidas nos embates próprios do modo de produção capitalista e nas relações entre Estado e sociedade, estão proposições diversas, com uma multiplicidade de concepções teóricas e formas de efetivação da gestão dos sistemas de ensino que acabam por desencadear/influenciar, em última instância, o trabalho desenvolvido pelas escolas.

Dessa forma, o que resulta dos diversos processos de gestão dista em grande medida do pensado, do proposto/disputado e do executado pelos sujeitos inseridos nos processos educacionais. E, ainda que, com a finalidade pretensamente comum, a da garantia do direito à educação, os setores que disputam a gestão da escola pública brasileira possuem interesses conflituosos, o que influencia sobremaneira a lógica de formação dos estudantes e da sociedade.

Assim, há que ter em conta que os modelos de gestão planejados, organizados e realizados no âmbito dos estados e dos municípios, possuem certo grau de autonomia legal, federativa, política e pedagógica, que permite grande permeabilidade por parte de setores da sociedade civil. Essa autonomia, que foi

bandeira de luta de setores progressistas no Brasil, durante os anos 1980, ganha significados diferentes nas décadas seguintes. Significados que expressam grande vulnerabilidade à incursão de propostas alternativas, baseadas na “cultura de metas” e na “corresponsabilidade” entre governos e sociedade, semelhantes às derivadas e apoiadas pelo movimento Todos Pela Educação no país.

Ao analisar e investigar o espaço buscado pelo empresariado na definição das políticas para a gestão dos sistemas públicos de ensino há que se por em movimento um conjunto amplo de relações entre o Estado, grupos e classes sociais, entre aquilo que é público e o que é privado, que ganha contornos diferenciados no Brasil, especialmente depois dos anos 1990, quando as estratégias de privatização e terceirização ganham força na sociedade.

Assim, ao pesquisar e acompanhar as ações políticas e educacionais do movimento Todos Pela Educação na condução de proposições para a gestão da educação pública no país intenciona-se poder desvelar os sentidos diversos, quer expressos ou ocultos, daquilo que esse setor específico da sociedade, o empresarial, apresenta e pratica como padrão de gestão, em contraponto ao que é realizado no âmbito governamental.

Do que decorre a formulação de nosso problema de pesquisa: Que artifícios, conjunturas ou condições levam o movimento Todos Pela Educação a disputar, protagonizar, imiscuir-se nas esferas governamentais e nos fóruns representativos do campo educacional brasileiro ampliando seu espaço e capilaridade entre setores sociais na proposição de uma “gestão eficiente” dos recursos destinados aos sistemas educacionais e a proposição de projetos formativos destinados às escolas públicas de uma maneira geral? Em que bases teóricas está calcada a lógica da profissionalização da gestão das escolas públicas por meio de “organizações sociais”?

Na busca por desvelar “os sentidos” do que o TPE orienta como modelo de gestão, desenvolvemos algumas questões auxiliares para a pesquisa: Que elementos permitem diferenciar o *modus operandi* do movimento Todos Pela Educação, a partir de 2006, no contexto da disputa pelas políticas públicas educacionais durante os governos do Partido dos Trabalhadores (2002-2014) em relação àquelas desenvolvidas pelos empresários, na conjuntura reformista do governo Fernando Henrique Cardoso?

Que razões levariam empresários de setores tão diversos a acolher a empreitada de melhorar a qualidade da educação pública no país? Que razões os colocaria na linha de frente da disputa pelas políticas públicas? Que propósitos teriam ao estruturar vetores voltados a difusão das ações educacionais e disputar a gestão da educação com o setor público?

Quais experiências efetivas desenvolveram nos estados e municípios brasileiros que usam como referência para a difusão da ideia de gerir as escolas por meio de organizações sociais?

Quais enfrentamentos são colocados em primeira ordem, quando a proposta em curso põe em risco a gestão democrática e o interesse público? Como o TPE passa a participar do espaço democrático e pautar a lógica privada e a forma de pensar o público nos grandes fóruns nacionais como a Conferência Nacional de Educação (CONAE), e os debates do Plano Nacional da Educação (PNE) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?

O TPE realiza debates em espaços próprios como os Congressos Internacionais (em 2011, com o tema: “Educação Uma Agenda Urgente” e em 2013, com o tema: “Educação Agenda de Todos, Prioridade Nacional”) de onde decorre o documento “Educação em debate: Por um salto de qualidade na educação básica”. Nesse documento, desenvolve-se uma série de propostas para a gestão da educação nacional, nos diferentes níveis e modalidades, que serão analisadas neste estudo. Que elementos permitem perceber o *modus operandi* do TPE e de outros movimentos empresariais e quais suas influências na gestão dos sistemas educacionais? Que finalidades possui o TPE na disputa acirrada em relação a gestão, esvaziando o debate sobre a formação dos sujeitos e colocando-o em uma dimensão secundária, ao reduzi-lo a resultados de processos avaliativos? O que levou o empresariado a instituir o movimento Todos Pela Educação?

Trata-se como hipótese inicial, considerando o país inserido na conjuntura do movimento do capitalismo internacional, que a abertura democrática e o “convite” dos governos petistas, a partir de 2003, para que a sociedade tivesse um envolvimento maior com a educação, oportunizou aos setores empresariais um espaço de disputa por projetos educacionais no país. Organizados em torno do movimento Todos Pela Educação setores empresariais passam a participar diretamente da definição das políticas públicas educacionais brasileiras. Os resultados das avaliações institucionais das escolas públicas passam a referendar

um discurso de incapacidade dos estados e municípios em gerenciar os sistemas públicos e suas escolas, propondo um compartilhamento dessa responsabilidade com a sociedade e suas representações.

Esta pesquisa, num primeiro momento, concentra-se em apontar, dentro do desenvolvimento do modo de produção capitalista, características essenciais relativas à configuração do Estado brasileiro, como base onde se estabelecem as relações entre o público e o privado na educação do país, fundamento para análise do estabelecimento das proposições do TPE e dos movimentos empresariais. Pretende-se trazer elementos políticos, econômicos e sociais que fragilizam as fronteiras entre o público e o privado e tornam nebulosos os espaços ocupados pelos setores sociais na tensão sobre o Estado e sua regulação.

Assegurado legalmente pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), o direito ao acesso, à permanência e à qualidade na educação básica passam a ter centralidade no discurso dos empresários. Poder-se-ia elencar vários elementos históricos sobre a “movimentação” do setor privado no intuito de frear o desenvolvimento de uma educação pública de qualidade realizada no âmbito do Estado, pelos sistemas estaduais e municipais e, que atingisse todas às classes sociais. A abertura permitida pelos princípios de gestão democrática e o chamamento público para que a sociedade fosse partícipe da educação pública em todo país ornou-se de significados diversos.

A ideia, por exemplo, do “público não estatal” é cara e atual, deriva da Terceira Via, movimento, segundo Peroni (2012), que se posiciona entre o neoliberalismo e a antiga social democracia e que amplia as possibilidades vislumbradas e desenvolvidas pelo empresariado, quando o mesmo reflete sobre a crise do capital e as possibilidades de responsabilização da gestão estatal pelos problemas do país e, conseqüentemente, das questões educacionais.

Em um segundo momento, o interesse da pesquisa recai sobre o movimento Todos Pela Educação, um estimulador e vetor do público não-estatal no país. Sua historicidade, a conjuntura de sua criação, os elementos teóricos que baseiam sua ação política, seu *modus operandi* e a lógica dos projetos educacionais desenvolvidos pelos movimentos empresariais no Brasil.

Como o TPE e suas ações são posteriores a 2006, há que se ter maior clareza e leitura sobre as condições conjunturais que se desenvolvem a partir do

processo de redemocratização, da Constituição de 1988 e dos caminhos seguidos após os processos de abertura e adequação do Brasil à economia de mercado internacionalizada. Na educação, os caminhos e lutas no processo de construção da gestão democrática como princípio da escola pública realizada pelos entes federados.

Neste sentido, a reforma do Estado Brasileiro, a partir de 1995, realizada pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Aparelho do Estado (MARE), orientada pelos organismos internacionais, e seus reflexos sobre a condução da educação brasileira na conjuntura dos anos 1990 representam condições significativas para o estudo pretendido neste espaço.

Tendo como pano de fundo o contexto internacional e o debate sobre o reordenamento do papel do Estado para esse período de desenvolvimento do modo de produção capitalista, as proposições para a gestão pública e para a formação dos sujeitos são tensionadas a acompanhar a competitividade e a dinâmica evolução científico-tecnológica.

Assim, a escola ganha papel fundamental para o desenvolvimento econômico dos países. Se de um lado a formação dos estudantes e trabalhadores caminha no sentido de buscar a flexibilidade, a polivalência, a empregabilidade e o empreendedorismo, dentro da lógica empresarial, por outro lado, a gestão dos sistemas educacionais e das escolas não consegue bons índices nas avaliações institucionais, denotando baixa qualidade da educação ministrada pelas escolas públicas, seguindo essa mesma lógica.

Os espaços ocupados pelo empresariado no ensejo das reformas dos anos 1990, e as estratégias desenvolvidas por seus movimentos, em geral, e pelo TPE, em particular, pós 2006, consubstanciam processos em outros moldes de gestão empresarial/gerencialista a serem inseridos nas redes públicas de educação, durante os governos Lula e Dilma. Busca-se compreender então, como se apresenta o TPE, nos seus próprios textos, por seus interlocutores. Bem como, resistências e conflitos encontrados com outros setores sociais e as disputas no campo político, legal, econômico, pedagógico e acadêmico.

A formulação de políticas públicas pelos empresários brasileiros por meio de seus principais vetores no campo da educação ganha corpo e apoio da sociedade, quando as avaliações institucionais passam a ser utilizadas para referendar a desqualificação do poder público na sua gestão. Colocando à prova a garantia de

que os recursos utilizados pelo setor público proporcionassem o direito ao acesso, à permanência e à qualidade dos sistemas públicos de ensino.

Ao associar o gerenciamento dos sistemas educacionais a lógica de racionalização de meios e recursos materiais e profissionais, voltados à eficiência e eficácia das políticas públicas, quer seja pela via da privatização, da terceirização, das parcerias público-privadas ou dissimulada no público não-estatal delinea-se uma reconfiguração das formas como são organizadas às políticas públicas educacionais brasileiras e, concomitantemente, às proposições para a formação dos sujeitos.

Diante dos questionamentos sobre a postura e organização de setores empresariais marcando presença significativa nas políticas educacionais realizadas pelo setor público, debatendo sobre avaliação, qualidade, gestão e experiências privadas, enfatiza-se que há interesses nos projetos formativos da classe trabalhadora. Pode-se também, trazer como pressuposto, o espaço da escola pública como nicho de mercado, no qual, o Estado arrecadador concede benefícios fiscais para quem investe em educação por meio dos impostos dedutíveis. Que esse mesmo Estado concentra uma grande carga de tributos dos contribuintes e, portanto, gerencia um montante muito grande de recursos. Que ele organiza o orçamento, pela via da estrutura governamental, propõe, realiza e é responsável pelas políticas públicas de gestão educacional e de formação dos sujeitos, podendo em grande medida direcionar e gerenciar a partir de critérios e finalidades públicas ou privadas.

Ou seja, tomamos como pressuposto inicial que a participação empresarial e o intuito em debater a educação básica pública e sua qualidade passam pela direção dos projetos formativos dos estudantes das camadas populares. Passam pelo interesse na possibilidade de apropriação de recursos públicos, por parte do capital privado, de forma lícita, por meio das parcerias público-privadas; passam também, pela possibilidade de definir as políticas educacionais e de participar dos processos de regulação referentes ao Estado, interferindo numa relação mais ampla de construção da gestão pública sob “novos” preceitos.

Portanto, devota-se especial atenção ao tópico trabalhado que relaciona a garantia do direito previsto em lei sobre a educação básica pública e a preocupação de setores do empresariado com a formação dos estudantes e qualificação da força de trabalho que adentra ao mercado. Na percepção, por parte desses setores, de

que o Estado sozinho, segundo essa perspectiva, não consegue evocar meios para garantir às previsões legais, no que tange a educação, esse setor clama pela corresponsabilidade com a sociedade, entoando uma participação ativa, mas com perfil “clientelístico”, próprios do mercado.

Os movimentos empresariais ideologizam, ao trabalhar a construção de um “consenso”, de que o Estado diante de um quadro educacional excludente tem dificuldade em sua mobilidade, o que o limita em seu planejamento e ação. E que, no Brasil, conduzido por gestões governamentais de diversas matrizes políticas, não conseguiu resolver problemas referentes aos direitos sociais básicos. E, que apesar de concentrar os recursos materiais, ele necessita de formas outras, para além das públicas estatais, desenvolvidas pela União, estados e municípios, para organizar a educação pública nas três esferas.

Neste ponto, trata-se da construção de proposições alternativas, vislumbradas pelos empresários, que interferem no regime de colaboração e na relação entre os entes federados. Assim, a implementação experimental dos Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADE), tratada por Ramos (2012), fomentados pelo TPE, seus parceiros e colaboradores, ganha espaço legal, concretiza-se como política e abre um nicho de mercado, para institutos e fundações tornarem-se mediadores flexíveis, com capilaridade, trabalhando em rede, baseados na cultura de metas e resultados, construindo a expertise e argumentos necessários, para a difusão da ideia no país.

Portanto, a busca por estudar o movimento “Todos Pela Educação”, como um dos vetores do empresariado, juntamente com seus parceiros e colaboradores, que atuam como formuladores de políticas públicas, para a gestão dos sistemas de educação brasileiros, essa busca, pode apontar a direção das forças políticas que transfere/disputa responsabilidade, recursos, concepções teóricas de formação humana e de gestão pública, do Estado para a sociedade, dos governos para a iniciativa privada, em suas mais diversas representações.

O terceiro momento desta pesquisa se materializa a partir do referencial teórico desenvolvido para compreender o conjunto de ações do TPE, inserido em uma perspectiva de classe, dentro da lógica gerencialista, voltados a levar às considerações do empresariado sobre a gestão da escola pública. Ao mesmo tempo, observar a maneira como busca criar “consensos” e publicizar suas análises, tentando alcançar dirigentes, gestores e a sociedade de uma forma geral, para

novas perspectivas de compreensão da gestão pública e, conseqüentemente, formar esta mesma sociedade para um “novo” papel de corresponsabilidade e cobrança. Assim, com princípios gerenciais e estratégias de mercado desenvolver seu *modus operandi*.

Causa estranheza quando o tema educação é tratado na mídia de uma maneira geral e em alguns canais específicos, de forma particular, que ao invés de chamar um representante do MEC, ou de uma universidade pública para debater as questões educacionais, chama-se um representante do TPE ou dos movimentos empresariais. Mesmo quando se referem aos dados estatísticos, não utilizam pesquisas acadêmicas das universidades, utilizam parcialmente os dados do MEC/INEP, mas remetem-se, em geral, aos estudos, relatórios, análises e entrevistas com representantes do TPE.

O aparato logístico e o conjunto de condições gerais de infraestrutura possibilitam ao TPE ações de grande monta, por trabalhar em rede, em parceria com institutos e fundações, de forma paralela ou parcerias com o Ministério da Educação, com secretarias estaduais e municipais de educação. Assim, o estudo sobre o desenvolvimento de alguns projetos e posicionamento do TPE, sobre a questão da gestão da escola pública, pode suscitar elementos sobre as proposições empresariais para o tema, ganhando força e apoio de várias representações sociais.

Que artifícios ou condições levaram a transformação de um movimento da sociedade, o TPE, buscar a qualificação legal como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip)? Pretende-se compreender, na pesquisa, a multiplicidade de mediações, disputas e ingerências na educação brasileira em que o “Todos Pela Educação” se envolve e protagoniza. De que forma ganha espaço e capilaridade no país, induzindo governos e setores sociais na consecução de seus objetivos?

Com vistas à compreensão sobre os movimentos empresariais e suas ações via institutos e fundações, apoiados pelo TPE, volta-se ao arcabouço teórico sobre o Estado, sobre o debate acerca do público e do privado, sobre o marco regulatório, sobre as políticas públicas educacionais e outras mediações pertinentes. Assim, se poderá conhecer o espaço, o tempo, a conjuntura em que o TPE atua, a quem representa, a perspectiva de homem e de sociedade encontrada na sua composição teórico-prática e os caminhos seguidos na sua empreitada.

Diante da conjuntura posta, de um processo de construção do direito ao acesso, permanência e qualidade na educação para os brasileiros, desenvolvem-se proposições diversas, para buscar soluções para os problemas educacionais. Então, faz-se de fundamental importância a compreensão da forma como se definem as políticas públicas brasileiras, os interesses em jogo e as demandas da sociedade.

Sendo assim, a proposição que se inicia busca a materialidade das ações do empresariado nacional via movimento “Todos Pela Educação” e seus parceiros, bem como, suas relações com entes federados nas três esferas. Objetiva identificar algumas proposições do empresariado brasileiro para a educação. Compreender a correlação de forças e a disputa de projetos de gestão educacional no país, os pontos de resistência e de assimilação pelos governos e pela sociedade.

Algumas reflexões são imprescindíveis para se chegar a esses objetivos: uma primeira vincula-se ao debate sobre o público, o privado e a organização do Estado Brasileiro; Análise da conjuntura dos anos 1990 e dos documentos vinculados a Reforma do Aparelho do Estado (MARE/Bresser Pereira/Governo FHC); Análise da conjuntura dos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff (2003-2016), onde se estabelecem os parâmetros para a organização e atuação do empresariado por meio do Todos Pela Educação; Conhecer algumas proposições e projetos do empresariado para a gestão da educação pública nacional e o espaço ocupado por eles nas parcerias com o setor público.

No campo metodológico o viés teórico será orientado pelo materialismo histórico dialético, na compreensão de que os processos formativos, e a gestão dos mesmos, exprimem o homem e a sociedade que se pretende com os projetos educativos. Não somente os escolares, mas no desenvolvimento das relações sociais de produção e suas contradições e conflitos próprios da disputa entre as classes sociais. Assim, buscar inserir a atuação da burguesia empresarial na escola básica pública brasileira, como uma ação de classe, que limita os processos de formação voltados aos estudantes da classe trabalhadora. Neste sentido, o método auxilia na compreensão do maior número possível de mediações que compõem o objeto de pesquisa.

Pretende-se compreender aspectos da organização do Estado Brasileiro e as contradições das políticas de gestão da escola pública, uma escola que possui entre suas responsabilidades a transmissão dos conhecimentos científicos. Bem como, compreender aspectos do desenvolvimento da relação entre o público e o

privado, entre o estatal e o não-estatal, no país. Compreender as formas de atuação dos movimentos empresariais na educação, numa perspectiva contraditória de ressignificação de conceitos, onde “todos” representa uma parcela e, uma parcela, representa a sociedade.

No que diz respeito aos procedimentos metodológicos, o caminho será de uma pesquisa qualitativa calcada na produção acadêmica nacional e nos textos dos movimentos empresariais, do TPE e de seus interlocutores, visando apreender a realidade, como conflito, como produto da disputa entre grupos sociais e suas tensões. Para tanto, objetiva-se desenvolver um breve estudo histórico sobre a participação do empresariado na educação brasileira; Bem como, conhecer seus principais vetores, compreender diversidades e similaridades entre grupos econômicos (empresários, banqueiros, industriais, comércio e serviços, latifundiários, meios de comunicação e mídia, ONGs, entre outros), observar aspectos da cooperação entre eles em uma composição de classe.

Analisar a articulação interna dos empresários com entes governamentais nas três esferas (União, estados e municípios); a articulação com os três poderes constituídos: Executivo, Legislativo e Judiciário; a articulação com setores da sociedade: estratégias e formas de cooptar, formar consensos e formular políticas educacionais.

Realizar um levantamento bibliográfico de teses, dissertações e artigos tendo o movimento Todos Pela Educação como tema; Levantamento de notícias dos periódicos, páginas dos movimentos empresariais na rede mundial de computadores, para observar a propagação e os exemplos de ações realizadas nas redes de ensino públicas e pesquisa documental por meio dos materiais de acesso público pertencentes ao TPE. Nos quais, destacam-se como fontes primárias: Relatório do Congresso Internacional Educação Uma Agenda Urgente, Estatuto Social TPE, Anuário Brasileiro da Educação Básica, Relatório de Atividades do TPE, Guia PRADIME de políticas públicas de gestão. Outros textos destacados como as pesquisas desenvolvidas por Erika Moreira Martins: “Todos Pela Educação? Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira” (2016) e a dissertação de mestrado “Movimento Todos Pela Educação: um projeto de nação para a educação brasileira” (2013).

Nesta busca, encontrar não somente aquilo que foi produzido sobre o movimento Todos Pela Educação, mas também dialogar com o que foi produzido por

ele. Contrapondo princípios de gestão democrática da escola pública com a abordagem gerencialista, estratégias estatais com privatistas, interesse público com interesse privado, buscando evidências de uma atuação determinante dos setores empresariais na condução das políticas públicas educacionais e, especialmente na gestão das redes, sistemas e escolas públicas.

Portanto, na abordagem do problema de pesquisa, observando a conjuntura e a atuação dos movimentos empresariais junto à educação básica pública, valemos dos documentos, das produções textuais, dos programas e projetos dos mesmos, para buscar o norte teórico e as estratégias de atuação na consolidação de seus objetivos. Dentre eles a aproximação com entes públicos, a ampliação da participação dos movimentos empresariais na educação, a atuação em redes e a corresponsabilidade como fundamento da participação da sociedade na educação.

A articulação entre os temas significativos aos intuítos empresariais, como gestão, avaliação e formação, também foi buscada nas fontes citadas acima, particularmente, nos portais dos movimentos na rede mundial de computadores. Com base na produção acadêmica nacional, num primeiro momento desenvolve-se uma análise histórica e política para compreender aspectos conjunturais da relação entre o público e o privado na educação brasileira.

Como procedimento de pesquisa para análise dos materiais compilados dos portais dos movimentos, o tratamento a ser dado procura uma separação por temas, de modo que diferentes textos, programas e produções tenham analisadas as contribuições de seu conteúdo para o tema determinado, buscando manter sua lógica textual. De modo que, por exemplo, o tema “gestão” seja abordado observando aspectos de vários materiais. Assim, quando os movimentos empresariais ganham centralidade são abordados os documentos que contribuem com sua historicidade, seus objetivos e proposições sobre educação pública.

Como critério para seleção dos materiais, foram separados àqueles que evidenciavam contribuições mais próximas dos princípios, fundamentos e estratégias dos movimentos empresariais voltados à gestão da educação pública. Bem como, as contribuições acadêmico-científicas que permitissem contraditar a lógica e os preceitos empresariais para a educação, desvelando conceitos, ressignificações e proposições ideológicas de classe. Conceitos ressignificados cujo conteúdos somente podem ser compreendidos, quando analisados numa perspectiva crítica, amparada por categorias que permitam observar, no

empresariamento da educação pública, uma atuação contrária aos interesses da classe trabalhadora.

Nesse caminho, trabalhando o movimento Todos Pela Educação como principal vetor empresarial na consecução do objetivo de compartilhamento da gestão da educação pública. E, realizando um procedimento de busca no banco de teses e dissertações da CAPES, são encontradas poucas pesquisas que possuam o TPE como objeto de estudo, sendo esta a principal dificuldade do estudo.

Portanto, para compreender a atuação dos movimentos empresariais, suas estratégias, as formas de influenciar o campo das políticas são trabalhadas fontes diferenciadas, especialmente os documentos oriundos das próprias organizações. Contraditadas, particularmente sobre o tema “gestão das escolas públicas”, pelos relatórios finais das CONAEs, entre outros materiais, por compreendê-los como produções coletivas, naquela dada conjuntura. Contribuem também com a pesquisa, a análise de textos jornalísticos, da legislação necessária, de documentos de órgãos públicos, entidades e organizações.

Esta pesquisa está organizada em quatro capítulos. No primeiro capítulo são trabalhados aspectos conjunturais da organização do Estado Brasileiro e a relação entre os setores público e privado no ensejo das Reformas Estruturais dos anos 1990. No segundo capítulo ganha destaque o movimento “Todos Pela Educação”, como vetor principal das proposições empresariais para a educação no país, sua história, seus princípios, estratégias e interlocutores. No terceiro capítulo busca-se evidenciar o *modus operandi* do TPE e a influência desempenhada pelos movimentos empresariais sobre as políticas públicas governamentais voltadas à gestão das escolas públicas com a participação de Organizações Sociais.

No quarto capítulo aborda-se o movimento dinâmico do terceiro setor, calcado nos princípios gerencialistas, que permite evidenciar, em perspectiva, o avanço dos movimentos empresariais no espaço da gestão da escola pública, com arcabouço jurídico, nos quais estão amparados processos de terceirização, redução do investimento público e o novo marco regulatório do terceiro setor. Nesse ensejo são abordadas algumas experiências realizadas e os embates político, acadêmico, pedagógico, jurídico e social delas decorrentes.

O interesse em desenvolver essa pesquisa, no Doutorado em Educação, advém da necessidade de compreender as interferências da relação público/privada na gestão da escola básica pública brasileira, inseridas no contexto de

desenvolvimento do modo de produção capitalista e das intercorrências do neoliberalismo sobre os processos reformistas desenvolvidos no Brasil a partir dos anos 1990. Para, a partir dessa compreensão, observar o conflito entre projetos antagônicos de escola pública, de formação humana e de sociedade. Conflito que se consolida no grande interesse dos movimentos empresariais em disputar o espaço das políticas públicas educacionais desenvolvidas no país. E, analisar as disputas postas atualmente na sociedade brasileira, no que tange a gestão da escola pública com influência nos projetos formativos voltados a classe trabalhadora.

No campo pessoal, o interesse em estudar e compreender o modo de produção capitalista e os processos educativos, como parte constituinte de sua lógica, foi alimentado pela militância no movimento estudantil, no Colégio Pedro II. E, posteriormente, o interesse nas pesquisas acadêmicas na Universidade Federal Fluminense (UFF), na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) e na Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Os estudos desenvolvidos no Curso de Especialização em Fundamentos da Educação, da Unioeste, tinham como objeto às políticas públicas de formação dos trabalhadores no Brasil, como título: “Reflexões sobre a formação do trabalhador no Brasil: Da Colônia a Primeira República” (2003-2005). A pesquisa no Mestrado em Educação, na Unioeste (2008-2010), com o título “Aprender a empreender: A pedagogia empreendedora do SEBRAE” buscava compreender o discurso empresarial, calcado na empregabilidade e no empreendedorismo, direcionado a classe trabalhadora. A pesquisa realizada no Curso de especialização em Políticas Educacionais, na UFPR, teve como foco, o desenvolvimento do “Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC): uma análise preliminar de sua implantação em Curitiba” (2012-2013). Uma busca constante por compreender os processos de formação dos sujeitos desenvolvidos pelo Estado brasileiro.

2 CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS SOBRE O PÚBLICO E O PRIVADO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: ANOS 1990 E O PONTO DE INFLEXÃO

Historicamente, um emaranhado de políticas públicas desenvolvidas no Brasil no âmbito da educação evidencia conjunturas e sujeitos diversos, próprios da dinâmica do modo de produção capitalista no país. Grupos religiosos, setores econômicos e políticos, profissionais e entidades vinculados à educação propuseram e propõem caminhos para a formação dos brasileiros e para a gestão da escola pública.

Neste espaço, busca-se inicialmente trazer algumas considerações sobre questões conjunturais da trajetória da educação brasileira realizada no âmbito do Estado, com atuação dos empresários e representantes da sociedade civil. Então, aborda-se na história recente, a relação entre o público e o privado buscando um ponto de inflexão nos anos 1990 como parâmetro para mudanças que permitiram a constituição do Movimento Todos Pela Educação.

Os anos 1980 simbolizam um período de muitas lutas para os trabalhadores brasileiros, salienta-se a participação popular na política, as batalhas pela garantia de direitos sociais e políticos básicos, a organização em partidos políticos, movimentos sociais, sindicatos e centrais sindicais. Na educação, a organização dos trabalhadores trouxe muitas conquistas, consagradas na Constituição de 1988, e regulamentadas posteriormente no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8069/90 (BRASIL, 1990) e, especialmente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996).

No contexto internacional, as mudanças estruturais em relação aos papéis do Estado, próprias do modo de produção capitalista, são observadas primeiramente nos países centrais e, sentidas, posteriormente, em todo mundo. Situando novos marcos regulatórios e parâmetros nas relações entre Estado e Sociedade.

Saviani (2011, p. 428) assevera que a reestruturação dos processos produtivos, na transição do fordismo para o toyotismo, altera completamente a lógica da produção, que passa a refletir outros caminhos, onde a tecnologia leve, de base microeletrônica flexível, busca produzir mercadorias diversificadas para nichos específicos de mercado, passando a determinar uma nova formação para os trabalhadores. Assim, a escola passa a pensar essa formação dos estudantes com

maior flexibilidade e polivalência, seguindo um discurso de exclusão aos “não adaptáveis”.

Assumidos dessa forma, com empresários e governos coniventes e organizadores de um sistema educacional que nunca teve o intuito de incluir, mas que fortalecia instrumentos de exclusão, depois de sucessivas crises, o quadro educacional, construído historicamente, não poderia ser outro, a ser herdado pela “Nova República”. Índices alarmantes de exclusão social, desemprego e miséria, um quadro econômico nefasto de endividamento, inflação e perdas de toda ordem para os trabalhadores brasileiros. Na educação, dados de acesso e permanência incipientes deixando a população mais pobre alijada de inclusão social e educacional.

No quadro político-econômico nacional, nos anos 1980, a eleição indireta levaria Tancredo de Almeida Neves à Presidência da República, mas com seu falecimento, assumiu o governo, José Sarney, com a incumbência de reorganizar o país, seu quadro geral de estagnação econômica e hiperinflação, de burocratização político-administrativa e de demandas sociais de toda ordem.

O Plano Cruzado e outros planos de reorganização da economia, controle de preços e salários, entre outras alternativas, foram todos frustrados (MELO, 2010). Mas, há que se considerar que durante esse período, em relação às condições colocadas nos 20 anos anteriores, foram organizadas questões fundantes para o crescimento e desenvolvimento das forças produtivas no país no espectro capitalista.

Como afirmamos, a reconstitucionalização do país trouxe estabilidade política e legal, organizou os poderes constituídos, criou instrumentos de reestruturação da sociedade, consolidou direitos sociais, políticos, trabalhistas, administrativos, fiscais e previdenciários, permitindo espaços para regulamentação de legislações específicas em todos os setores. Definiu entes federados e obrigações dos mesmos, contribuiu para estruturação da União, dos estados e dos municípios; estabeleceu critérios de organização das categorias trabalhistas e dos direitos dos trabalhadores.

O amparo legal e os instrumentos para buscar a garantia de alguns direitos sociais foram determinantes para a organização do Estado Brasileiro a partir de então. Em meio a tudo isso, depois de mais de duas décadas, em 1989, a população do país teve a possibilidade de voltar a ter participação eleitoral na escolha

presidencial. A organização dos partidos, a disputa e o debate colocaram setores da sociedade de volta ao quadro de definições políticas.

Várias candidaturas, vários partidos e ideias que convergiram para dois polos no segundo turno das eleições presidenciais. Os movimentos populares organizados, os sindicatos e suas centrais, o “campo da esquerda” em geral, apoiou a candidatura de Luiz Inácio Lula da Silva, candidato do Partido dos Trabalhadores (PT). De outro lado, o candidato Fernando Collor de Mello representava os grandes setores econômicos, grandes meios de telecomunicações, empresários, latifundiários, industriais, banqueiros, entre outros, o chamado “campo da direita”, de corte neoliberal ou, ao menos que passou a aderir a esse projeto internacional.

Depois de uma acirrada eleição, com embates de toda ordem, Collor venceu o segundo turno e tornou-se presidente. Segundo Melo (2010),

No Brasil a penetração do modelo neoliberal ocorreu com a posse de Fernando Collor de Mello, em 1990, eleito no ano anterior como resultado da crise econômica, de governabilidade e de representatividade política instauradas após o fracasso do Plano Cruzado, no governo de José Sarney (1985-1990). Sua ascensão política foi comparada por Antunes (2004) com o fenômeno “bonapartista”, entre outras razões pela propaganda de uma pretensa relação pessoal do presidente com “os pobres”, na defesa de quem jurou dar a vida. A campanha de Collor, cuja identidade era a “caça aos marajás”, foi também marcada pelo rompimento com o regime desenvolvimentista implementado desde a ditadura militar de 1964. Ao contrário, defendia-se então a abertura da economia brasileira ao exterior, atacando as chamadas “velhas elites” empresariais, improdutivas e acostumadas com a intervenção do Estado, e proclamando a necessidade de uma nova elite empresarial, mais dinâmica, autônoma e adequada ao novo cenário capitalista em curso (MELO, 2010, p. 151-152).

Entramos nos anos 1990 com este quadro: um governo eleito, disputas políticas intensas, crise econômica e um quadro social de precariedade. E, o modelo neoliberal modifica sobremaneira as relações entre o público e o privado no país, um projeto pretendido pelo governo Collor que qualificava o Estado como oneroso e burocrático. Estavam abertas às portas do debate ampliado acerca daquilo que devia ser público, do que deveria ser privado e daquilo que se poderia fazer em parceria entre os setores.

2.1 ANOS 1990: ASPECTOS CONJUNTURAIS DO BRASIL DIANTE DAS REFORMAS NEOLIBERAIS

O contexto em que estão engendradas as reformas neoliberais no Brasil está vinculado ao debate sobre o reordenamento do papel do Estado em nível internacional em um gigantesco e dinâmico processo econômico, político e social mundializado, onde o grau de desenvolvimento tecnológico, científico, comunicacional e o acirramento da competitividade ganham contornos sem precedentes históricos.

No Brasil, o debate e a tensão entre grupos sociais, as ações governamentais e da sociedade inseridas no contexto da reestruturação do papel do Estado têm consequências significativas sobre os processos de formação dos sujeitos, sobre a gestão dos sistemas que proporcionam essa formação e sobre o conjunto de relações entre governo e sociedade, em decorrência, nos processos regulatórios das relações entre o setor público e o setor privado na educação.

O empresariado nacional se organiza e passa a ocupar espaço cada vez maior no interior dos governos, dos sistemas educacionais e na formulação de algumas políticas públicas, especialmente no campo da educação profissional, por meio do Sistema “S”, mas também, com ações filantrópicas e caritativas. Porém, nesse momento ainda de forma desarticulada, por vezes isolada e sem conexão com as realidades diversas no país.

O mote utilizado para a execução privada da gestão da educação pública por setores do empresariado e suas organizações, foco principal desta pesquisa, é o mesmo inserido e oriundo da lógica das reformas dos anos 1990. Quando setores da sociedade brasileira (empresários, industriais, banqueiros, latifundiários, meios de comunicação, entre outros), com forte representação no parlamento e vinculados ao governo Fernando Collor de Mello (março 1990 a outubro 1992), assimilaram perspectivas neoliberais internacionais e iniciaram uma “pregação” sobre o tamanho do Estado Brasileiro e sobre sua suposta ineficiência.

Essas “pregações” com sequência no governo Itamar Franco (Outubro 1992 - 1994) ganharam maior corpo nas duas gestões de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995 - 2002). Ideias desenvolvidas e planejadas para todos os setores, da administração pública aos setores estratégicos da economia, como o de energia, telecomunicações, transporte e setores sociais, onde a racionalização dos gastos

públicos torna-se a principal referência. A educação passa a compor esse quadro e assimilar esse discurso do gerenciamento. Para Saviani (2011):

Nesse novo contexto, as ideias pedagógicas sofreram grande inflexão: passaram-se a assumir no próprio discurso o fracasso da escola pública, justificando sua decadência como algo inerente à incapacidade do Estado de gerir o bem comum. Com isso se advoga, também no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado (SAVIANI, 2011, p. 428).

Mas essas proposições estavam arraigadas em um escopo teórico maior, não simplista e automático. As ideias neoliberais que passam a ser defendidas no Brasil têm por base às deliberações do Consenso de Washington, reunião promovida em 1989, por John Williamson, no Instituto Internacional de Economia, onde foram debatidas as reformas que seriam necessárias para a América Latina (SAVIANI, 2011, p. 427). Para Melo (2010),

a adesão brasileira ao *Consenso de Washington* se deu pelo esgotamento do modelo de substituição de importações, pela crise da dívida externa, e também pela pressão externa ocasionada pela hegemonia, em âmbito mundial, do receituário neoliberal. Consequência disso é que o país, à mercê deste “consenso” internacional, deixa de produzir uma estratégia própria de desenvolvimento. Agências internacionais como o FMI, e os credores dos países latino-americanos, sobretudo os EUA, passam a deter poder político para impor suas ideias econômicas ortodoxas à região, denominadas *Consenso de Washington*, e baseadas em uma tríade de ações a serem tomadas: privatização, austeridade fiscal, e liberalização comercial e financeira (MELO, 2010, p. 152).

Segundo Fiori (1998), esse novo pensamento econômico convergia em torno de um denominador comum: “o ataque ao Estado regulador e a defesa do retorno ao Estado liberal idealizado pelos clássicos”. Ainda segundo o autor, a reordenação empreendida implicou, no campo econômico, a elevação ao *status* de valor universal de políticas como o equilíbrio fiscal, a desregulação dos mercados, a abertura das economias nacionais e a privatização dos serviços públicos; no campo político, a crítica às democracias de massa Fiori (1998, p. 116).

As implicações desse processo no Brasil foram sendo sentidas aos poucos e as transições governamentais retardaram a implementação de muitas medidas, que na lógica de mercado, são tratadas como “medidas de austeridade”. Segundo

Saviani (2011):

No que se refere à América Latina, o consenso implicava, em primeiro lugar, um programa de rigoroso equilíbrio fiscal a ser conseguido por meio de reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias tendo como vetor um corte profundo nos gastos públicos. Em segundo lugar impunha-se uma rígida política monetária visando à estabilização. Em terceiro lugar, a desregulação dos mercados tanto financeiro como do trabalho, privatização radical e abertura comercial. Essas políticas que inicialmente tiveram de ser, de algum modo, impostas pelas agências internacionais de financiamento mediante as chamadas condicionalidades, em seguida perdem o caráter de imposição, pois são assumidas pelas próprias elites econômicas e políticas dos países latino-americanos (SAVIANI, 2011, p. 428).

No Brasil, as elites conservadoras que apoiaram Fernando Collor de Mello durante o processo eleitoral de 1989, contra a campanha de Luiz Inácio Lula da Silva, que representava setores progressistas da sociedade brasileira, foram responsáveis por acolher às ideias neoliberais. E, como dissemos, as elites dirigentes valeram-se do viés ideológico e desenvolveram estratégias de difusão para a sociedade dos “benefícios” neoliberais.

Uma “pregação” que colocou empresas nacionais responsáveis por setores estratégicos da economia como “peso financeiro” para os contribuintes, e na mesma lógica, servidores públicos como “marajás” e “sanguessugas da nação”, tratando a parte pelo todo, ou seja, colocando o funcionalismo público na defensiva e seus direitos trabalhistas constantemente ameaçados.

Refletindo sobre as características herdadas na transição dos governos militares para a volta dos governos civis, Leher (2000) aponta a utilização das mesmas, para a introdução de “novas” questões:

Outro corolário das proposições do “autoritarismo” foi a crítica ao Estado centralizado, autoritário, burocrático e ineficiente. Esta crítica, em princípio passível de contar com a adesão de todos os que se opunham aos governos militares, foi habilmente assumida pela maior parte das frações dominantes já referidas, agora sintonizadas com o pensamento neoliberal. Argutamente, passaram a identificar o Estado com o burocratismo e a ineficiência, ao passo que a sociedade civil, pensada como esfera do livre mercado, foi exaltada como a melhor alternativa ao Estado ineficiente. Democracia e soberania do mercado passaram a se equivaler. As reformas de “ajuste estrutural” estabelecidas pelo Consenso de Washington, por conseguinte, foram operadas em um ambiente ideológico, em muito beneficiado pelas chamadas teorias do autoritarismo, entre as quais as de Fernando Henrique Cardoso, em *Autoritarismo e democracia* (1975) (LEHER, 2000, p. 161).

À crítica ao autoritarismo somou-se o discurso sobre o tamanho do Estado, sobre sua ineficiência e burocracia, num processo ideológico de grande monta que estruturava as bases para consolidação do ideário neoliberal. As “medidas de austeridade” salientadas pelo Consenso de Washington orientaram o discurso do governo brasileiro.

Processos de privatização e terceirização passam a nortear a contratação da força de trabalho e as relações entre governo federal, estados, municípios e a iniciativa privada. Isso é extremamente significativo, quando a reflexão do presente estudo aproximar a observação sobre os processos de gestão e formação dos gestores dos sistemas de ensino e sobre o compartilhamento da gestão da escola pública com organizações sociais, por representar as primeiras ações nessa direção.

Segundo Oliveira (1999),

O que as classes dominantes e o sistema dominante em geral conferiram a Collor foi a transformação de seu mandato, conquistado na eleição com os votos populares contra um Estado que se desfazia e que ele simbolizou nos pobres funcionários como “marajás”, em um mandato destrutivo da política construída pelas classes dominadas – a esse processo eu chamei de “a falsificação da ira (OLIVEIRA, 1999, p. 17).

Assim, propalado e difundido como verdade conveniente, o mote da ineficiência do Estado, das empresas públicas e da execução pública dos serviços essenciais para a sociedade são trazidos à tona.

Segundo essa perspectiva, se os municípios e os estados não conseguem desenvolver um sistema de saúde adequado, que seja repassado às empresas e planos de saúde privados; se as polícias estaduais não resolvem os problemas da violência urbana, se privatiza a segurança pública. Essa lógica vai adentrar o sistema de transporte, rodovias, telecomunicações, saneamento básico, energia elétrica, e vai ter intercorrências na educação.

Assim, a classe trabalhadora começa a ter contato maior com esse discurso apregoadado ideologicamente pela burguesia empresarial, que traz como alternativa possível para a organização do Estado brasileiro, a abertura de vários setores ao capital privado. As ações governamentais seguem no caminho do sucateamento dos serviços públicos e da pressão sobre o funcionalismo de uma maneira geral, com resistência dos trabalhadores e suas representações. Para Oliveira (1999),

A privatização do público é uma falsa consciência de desnecessidade do público. Ela se objetiva pela chamada falência do Estado, pelo mecanismo da dívida pública interna, onde as formas aparentes são as de que o privado, as burguesias emprestam ao Estado: logo, o Estado, nessa aparência, somente se sustenta como uma extensão do privado. O processo real é o inverso: a riqueza pública, em forma de fundo, sustenta a reprodutibilidade do valor da riqueza, do capital privado. Esta é a forma moderna de sustentação da crise do capital, pois anteriormente, como nos mostrou a Grande Depressão de trinta, assim como todas as grandes crises anteriores, o capital simplesmente se desvalorizava (OLIVEIRA, 1999, p. 18).

As soluções desses mesmos setores para os problemas brasileiros passariam pela “exitosa” estratégia internacional, respaldada pelo receituário do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional, de redução da intervenção do Estado em vários setores produtivos da atividade econômica, sendo espargidos para outros setores como os da educação, saúde, transporte, energia e telecomunicações.

Melo (2010) descreve as características e ações governamentais desenvolvidas ao longo de mais de duas décadas, nas diferentes gestões Fernando Collor, Itamar Franco, Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva, todas com peculiaridades e especificidades, ainda mantiveram as bases fundamentais das propostas neoliberais:

Podemos sintetizar, em alguns tópicos, os resultados da aplicação do receituário neoliberal no Brasil ao longo da década de 1990: declínio do papel do Estado como empresário e provedor de serviços; Abertura comercial, com o predomínio do capital estrangeiro sobre o capital nacional (desnacionalização da economia); Baixo ritmo de crescimento do Produto Interno Bruto ao longo da década, com média de apenas 1,6% ao ano; Centralidade do capital financeiro sobre a produção industrial. (...) Fechamento de empresas, como indício de um fenômeno maior, a desindustrialização do país, com muitas falências e a derrocada das médias e pequenas empresas; Predomínio de conglomerados industriais derivados de fusões e aquisições, sob comando do capital internacional; Queda no nível de emprego na indústria, mais um fenômeno da desindustrialização; Arrocho salarial, o que viria a ser revertido apenas sob o segundo governo Lula, dezessete anos depois; Desarticulação da representação dos trabalhadores, com a consequente cooptação dos sindicatos, federações e confederações, aos seguintes governos; precarização, flexibilização e redução de direitos dos trabalhadores (MELO, 2010, p. 153 - 154).

De forma direta, a estratégia carrega em seu bojo o processo de privatização das grandes empresas nacionais e riquezas a elas inerentes e, um processo de reorganização das formas de contratação dos trabalhadores, desregulamentando e

terceirizando a força produtiva. A primeira ação elencada pelo autor é de extrema valia para esta pesquisa e para o debate entre o público e o privado na educação brasileira: o “declínio do papel do Estado como provedor de serviços”. A estratégia de provar que, o que é realizado na ação estatal é oneroso, burocrático e ineficiente passou a forjar uma nova noção sobre o setor público.

Porém, a avalanche neoliberal não foi acolhida por todos os setores da sociedade. Havia alguns indícios de resistência a esse processo nos movimentos sociais organizados, nas mobilizações dos trabalhadores e suas centrais sindicais, em alguns partidos políticos e suas representações no Congresso Nacional. Enfim, havia campos demarcados de atuação e um importante amparo legal, a Constituição de 1988.

Ainda assim, a marcha das reformas seguiu com resistências pontuais, o que não minou os interesses do empresariado nacional e seu intento, quer seja na reformulação da legislação ou na adequação das políticas públicas ao processo de maior abertura político-econômica para o capital privado.

Posteriormente, no governo Fernando Henrique Cardoso, em função da competitividade internacional, trazida pela abertura comercial, em função também da burocracia e da falta de infraestrutura do país e por parte de muitas empresas, setores do empresariado sucumbiram ao processo que os mesmos auxiliaram na construção. Gerando um alto índice de concordatas, falências e mais desemprego, como analisaremos adiante.

Fernando Collor não teve tempo para concluir as reformas, sofreu um processo de “impeachment” (impedimento) de suas funções no cargo de Presidente da República em razão dos processos de corrupção em que seu governo se envolveu. Itamar Franco, seu vice, deu sequência aos processos da reforma, mas com maior cautela, tendo em vista que os setores da oposição ao governo e ao projeto neoliberal estavam articulados junto aos sindicatos, partidos e movimentos sociais, especialmente o movimento estudantil.

No campo da educação, os caminhos da formação dos sujeitos institucionalizada pela escola aos poucos foram modificados, em alguma medida, pelos moldes da regulação do Estado, num processo de compartilhamento de responsabilidade com a sociedade e com o setor privado. Apesar do texto constitucional amparar os direitos educacionais, os governos Collor e Itamar, não desenvolveram políticas de expressão para efetivá-los. Um destaque especial para a

aprovação da Lei 8.069/1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

A escola representa uma das referências principais em relação ao mercado de trabalho, ampliar a escolaridade poderia representar um aumento na condição de empregabilidade. Nessa lógica, há também um processo de compulsoriedade a ser impellido aos trabalhadores, no sentido de que a garantia e manutenção do emprego estivesse vinculada a qualificação e certificação da formação profissional, que levou a muitas parcerias entre os governos e entidades que possuíam esse perfil.

Mas esse processo se deu com mais ênfase no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), que participou do governo Itamar Franco, auxiliou na organização e execução do Plano Real, que trouxe um grau de estabilidade econômica, uma nova moeda e uma ampla campanha midiática que deixou esperançosa grande parte da população, levando FHC a conseguir dois mandatos consecutivos. Salienta-se também, que a versão da LDB, aprovada em 1996, relatada por Darcy Ribeiro, retrata para o campo da educação a diminuição da ação do Estado. Segundo Hermida (2012, p. 13), o “caráter minimalista da nova LDBEN” e a “desobrigação do Estado com a universalização da educação nacional” ajudam a confirmar a concepção neoliberal da reforma educacional promovida na gestão Cardoso.

A implantação das ideias neoliberais ganhou força na sociedade, enfraquecendo o discurso e a organização dos partidos e setores de esquerda, dos movimentos sociais e dos sindicatos. Lula, então candidato do Partido dos Trabalhadores, teve sucessivas derrotas eleitorais, denotando que, caso não reorganizasse o partido e tornasse o discurso mais flexível aos olhos de setores dominantes, não chegaria ao governo e ao poder.

Fernando Henrique Cardoso teve tempo na gestão (1995/1998 – 1999/2002) para implementar as reformas neoliberais, teve um parlamento nas mãos com uma bancada forte conduzida pelo PSDB, PFL, PTB, posteriormente o PMDB, com amplo apoio político e econômico de setores nacionais e internacionais, com uma máquina propagandística dos grandes meios de comunicação de massa.

Bresser Pereira (1997), um dos responsáveis pela condução do processo das reformas como veremos adiante, explicita nos cadernos do MARE, as mudanças conjunturais na economia mundial, que levariam a implantação das reformas no Brasil:

A grande tarefa política dos anos 1990 é a reforma ou a reconstrução do Estado. Entre os anos 30 e os anos 60 deste século, o Estado foi um fator de desenvolvimento econômico e social. Nesse período, e particularmente

depois da segunda guerra mundial, assistimos a um período de prosperidade econômica e de aumento dos padrões de vida sem precedentes na história da humanidade. A partir dos anos 70, porém, face ao seu crescimento distorcido e ao processo de globalização, o Estado entrou em crise e se transformou na principal causa da redução das taxas de crescimento econômico, da elevação das taxas de desemprego e do aumento da taxa de inflação que, desde então, ocorreram em todo o mundo. A onda neoconservadora e as reformas econômicas orientadas para o mercado foram a resposta a esta crise - reformas que os neoliberais em um certo momento imaginaram que teriam como resultado o Estado mínimo. Entretanto, quando, nos anos 90, se verificou a inviabilidade da proposta conservadora de Estado mínimo, estas reformas revelaram sua verdadeira natureza: uma condição necessária da reconstrução do Estado – para que este pudesse realizar não apenas suas tarefas clássicas de garantia da propriedade e dos contratos, mas também seu papel de garantidor dos direitos sociais e de promotor da competitividade do seu respectivo país (BRESSER PEREIRA, 1997, p. 7).

As reformas garantiram a manutenção da propriedade e dos contratos. Os direitos sociais foram constantemente negados à maior parte da população brasileira. Quando se observa a história do país, percebe-se mais de 30 milhões de pessoas vivendo abaixo da linha de pobreza nos anos 1990, ficando evidente que as ações como, por exemplo, da Campanha da Cidadania Contra a Fome e Contra a Miséria, organizada por Herbert de Souza (Betinho), ou como o Programa Comunidade Solidária, posteriormente, no governo FHC, foram ações paliativas que não atacavam as razões principais dessa construção da miserabilidade histórica e política.

As camadas médias e altas da sociedade brasileira, setores da burguesia, que possuíam acesso a planos de saúde, a escolas privadas e aos benefícios que uma boa condição financeira proporciona tinham possibilidades de almejar acesso ao nível superior de ensino, geralmente nas universidades públicas e aos empregos públicos de melhor envergadura. Mas, a maioria da população ficava alijada do processo de participação, pelas regras de mérito e pelas condições sociais de acesso aos benefícios que poderiam ser proporcionados pelo Estado.

Não foram priorizadas políticas públicas de saúde, de moradia, de acesso a renda mínima, de garantia do direito a saneamento básico, energia elétrica, transporte, de seguridade social e previdenciária. Enfim, o sistema econômico “conviveu” e auxiliou na construção de tamanha leniência com as condições de vida da população. Os governos Collor, Itamar e FHC fizeram opções históricas, com apoio do parlamento e de setores da sociedade civil, tiveram foco especial na realização das deliberações e orientações dos organismos multilaterais, como o

Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial. A conjuntura internacional foi o mote do governo FHC para realização das reformas, com grande influência para o campo educacional.

2.2 GOVERNO FHC E AS REFORMAS NEOLIBERAIS: UMA NOVA RELAÇÃO ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A vitória eleitoral de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e o aparente avanço do país com o Plano Real, iniciado no Governo Itamar, transformam-se no anteparo necessário ao governo, para realizar as reformas de cunho neoliberal em todos os setores da atividade nacional. As reformas atingiam não só a economia do país, mas tinham incidência em todas as instâncias e esferas, administrativa, política e social.

Os artifícios usados para alterar a configuração do Estado estavam desencadeados desde o governo Collor, já se tinha impregnado na mentalidade de grande parte dos brasileiros, conjecturas sobre as possibilidades e limitações da reforma. As principais eram vinculadas a ampliação do poder de atuação do Estado nas questões sociais, caso esse se isentasse, por meio da reforma, das questões referentes ao mercado.

A condução da educação brasileira, na conjuntura dos anos 1990, inserida na Reforma do Aparelho do Estado, executada pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), comandada por Luís Carlos Bresser Pereira, durante o governo FHC, implicam nas condições iniciais e essenciais para este estudo, por representar um momento de reordenamento do espaço público e de regulação estatal.

Peroni (2006), ao analisar “A lógica do privado na administração pública: direcionar o público para as demandas do privado”, aponta a visão contida nas reformas:

No caso brasileiro, a atual política educacional, além de seguir as orientações do Banco Mundial, é parte do Plano diretor da reforma do aparelho do Estado, como visto anteriormente (BRASIL, 1995). Nesse plano, as políticas sociais foram consideradas serviços não-exclusivos do Estado e, por isso, de propriedade pública não-estatal ou privada. As estratégias de reforma do Estado, no Brasil, foram: a privatização, a publicização e a terceirização. Terceirização, conforme Bresser Pereira, é o processo de transferir para o setor privado serviços auxiliares ou de apoio. A publicização consiste [...] na transferência para o setor público não-estatal dos serviços sociais e científicos que hoje o Estado presta (PERONI, 2006, p. 123).

Apesar da aproximação histórica, como vimos, depois desse momento, há uma reconfiguração da relação entre governos e empresários, que coaduna com uma modificação substancial sobre o papel do Estado e sobre a relação entre o setor público e o privado na educação do país. Martins (2016, p. 11) assevera que as reformas trouxeram uma nova dinâmica para as políticas públicas, a “administração gerencial”. E, que elas passam a ser definidas estrategicamente pelo Executivo, com atuação de setores da sociedade civil, abrindo espaço para as parcerias na execução das políticas governamentais, como “serviços não exclusivos do Estado”.

O conjunto de ações do governo FHC buscou centralizar decisões e reduzir o Estado. Para Melo (2010), considerando a conjuntura internacional e o atribulado período político, o Plano Real trouxe aspectos de positividade,

No âmbito macroeconômico, o Plano Real garantiu a estabilização econômica a partir do controle da inflação e dos preços, algo que foi sentido positivamente pelo setor empresarial, e, em geral, pela sociedade. Afinal de contas foi o sucesso relativo deste plano que garantiu a reeleição de FHC, além, claro, de outros artifícios, como um empréstimo do FMI às vésperas da eleição. O final da década de 1990 presenciou o esgotamento das esperanças no modelo de desenvolvimento prometido pelo *Consenso de Washington*. Setores políticos, empresariais e a sociedade em geral percebia que este modelo vinha radicalizando a miséria, desindustrializando o país, desnacionalizando as riquezas, por meio da venda do patrimônio público pelas privatizações, sobre cujo processo até hoje pairam dúvidas quanto à sua transparência. Havia a clareza, na América Latina como um todo, e no Brasil também, de que as reformas causavam a vulnerabilidade externa dos países e a concentração de renda, beneficiando o setor financeiro (MELO, 2010, p. 157).

Em pouco tempo, o modelo apresentou um viés duro para a sociedade, com a perda do patrimônio público nacional, perda de riquezas nos setores de metalurgia e siderurgia, falência de empresas, desemprego, redução dos salários e miséria. Nos setores sociais o impacto foi grande.

Consolidadas as condições econômicas de execução das políticas do neoliberalismo no país, reformulando o papel do Estado, alterando os processos de regulação, todos os setores passaram por readaptações.

Foram organizadas formas diferentes para desenvolver o sistema educacional brasileiro. Houve mudanças na legislação, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), posteriormente o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/01 (BRASIL, 2001), o financiamento com a política de fundos, as formas de gestão das escolas,

entre outros aspectos significativos, com forte tendência de assimilação da ordem econômica estabelecida pela lógica neoliberal de inserção dos indivíduos nos processos produtivos e de mercado.

Para que essas mudanças fossem realizadas com apoio da sociedade, o governo valeu-se dos meios mais diversos de comunicação, para respaldar a ineficiência do gasto público em educação. Como dissemos, era preciso amparar o discurso que expunha a incapacidade do setor público em promover um sistema de ensino, que daria conta de colocar o país nos rumos da competitividade internacional, dentro da lógica empresarial.

Ao não frisar a crise estrutural do sistema, o governo brasileiro opta por aclamar o “inchaço” do Estado, como responsável pela instabilidade do país. Peroni (2012, p. 21) destaca a inversão da lógica que permeia as estratégias de dissuasão internacional em relação ao papel do Estado:

Existe uma crise estrutural do capital, e o neoliberalismo, a globalização, a reestruturação produtiva e a Terceira Via são estratégias do capital para a superação de sua crise de diminuição na taxa de lucro, o que redefine o papel do Estado. Assim, a crise no Estado seria consequência, e não a causa. No entanto, para a teoria neoliberal, o Estado é o culpado pela crise, tanto porque gastou mais do que podia para legitimar-se, pois tinha que atender às demandas da população por políticas sociais, o que provocou déficit fiscal, quanto porque, ao regulamentar a economia, atrapalhou o livre andamento do mercado. Para superar o problema, propõe-se o Estado Mínimo, tanto na execução quanto na coordenação da vida em sociedade, e quem passa a ser parâmetro de eficiência e qualidade é o mercado. Isso vai trazer profunda consequência para o que estamos estudando: gestão democrática e parcerias entre o público e o privado. O neoliberalismo defende claramente o Estado mínimo e a privatização de direitos, além de penalizar a democracia, por considera-la prejudicial aos interesses do mercado. Já a Terceira Via se coloca entre o neoliberalismo e a antiga social-democracia, mas não rompe o diagnóstico de que o Estado é culpado pela crise (PERONI, 2012, p. 21).

Esse debate sobre os processos democráticos são de extrema importância neste estudo, especialmente em função do manejo desenvolvido pelo empresariado para adequar discursos sobre a gestão democrática da escola pública, parcerias e proposições gerenciais, visto que esse tema, para além do aspecto da garantia legal, representa uma das principais bandeiras dos profissionais da educação no país.

Seguindo a “cartilha do Estado Mínimo”, apresentada pelos organismos multilaterais para esse fim, racionalizando e reformulando os sistemas, visando a

“maximização dos resultados educacionais”, colocando foco na educação básica, especialmente, no ensino fundamental, foram organizadas políticas públicas de avaliação no âmbito do MEC voltadas a mensurar a qualidade da educação nos sistemas e nas escolas. Segundo Ribeiro (2005):

Durante a década de 1990, instituiu-se no Brasil um conjunto de instâncias de avaliação do sistema educacional. Em 1990, o Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb – realizou seu primeiro exercício de avaliação em âmbito nacional, aplicando provas de conhecimentos a amostras de alunos nos vários estados. [...] Ainda que a avaliação do rendimento dos alunos por meio de testagem em larga escala tenha sido a grande novidade no período, outras iniciativas importantes ocorreram simultaneamente, resultando em progressos notáveis na produção e disponibilização de informações sobre o sistema escolar brasileiro. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep - passou a centralizar todos os serviços de avaliação e informação. [...] Todo esse esforço de avaliação e sistematização de informações tem como objetivo, segundo o próprio Inep, dar suporte à pesquisa e à tomada de decisões em políticas educacionais e, especialmente, orientar a formulação das políticas do MEC (Brasil, 2003) (RIBEIRO, 2005, p. 228).

No automatismo próprio dos sistemas de produção de mercadorias, passa a ser próprio também da educação, enxugar gastos/investimentos, meios materiais e profissionais, racionalizar processos e relações, construir propostas enxutas, com o mínimo, ou nenhuma participação dos sujeitos da relação ensino/aprendizagem e, com foco na melhoria dos índices registrados nas avaliações, como símbolo da ampliação da qualidade da educação no país.

Os critérios e formas para desenvolver o sistema de avaliação nacional evoluíram e passaram a considerar muitos aspectos da relação ensino aprendizagem nas diferentes realidades da estrutura educacional brasileira, na gestão dos sistemas e das instituições.

Nos últimos 20 anos foram organizados no âmbito do MEC/INEP vários bancos de dados com uma quantidade de informações e detalhes nunca vistos na história do país.

Esses dados aproximaram e aproximam universidades, pesquisadores, sistemas e gestores da realidade escolar. Eles auxiliam sobremaneira na formulação de políticas públicas, mas também amparam o discurso principal do empresariado nacional sobre fragilidade da educação pública desenvolvida pela União, estados e municípios. E, ainda mais, passam a embasar a crítica dos formuladores de soluções públicas não estatais, portanto privadas, para a educação brasileira.

Para Ribeiro (2005),

Publicados na grande imprensa, frequentemente sob manchetes alarmantes, esses dados provocam o debate público em torno das deficiências do nosso sistema de ensino. Se essa publicização da problemática educacional é, de certo modo, positiva, não se deve deixar de reconhecer seus limites e mesmo seus riscos. Quem tem a oportunidade de formar opinião com base na imprensa escrita é majoritariamente uma classe média que não têm filhos em escolas públicas e que lamenta o baixo nível do ensino público atual, tomando como referência uma imagem idealizada da escola pública do passado, de excelência pedagógica reconhecida, mas que, em contrapartida, era elitizada. Poucos têm condições de avaliar com precisão o desafio político e pedagógico que o sistema de ensino público enfrenta nos dias de hoje, depois que uma parcela das classes populares – antes totalmente excluída – conquistou o direito à escolarização, ainda que em condições de inclusão precária. E, diga-se de passagem, o tratamento dado à questão pela imprensa, assim como os pronunciamentos das autoridades públicas para justificar o fracasso de suas políticas, nem sempre ajuda a qualificar a opinião pública sobre o problema. O resultado disso tudo é o reforço de uma imagem negativa do ensino público como algo de baixa qualidade e a culpabilização principalmente dos professores, vistos como mal formados, sem preparo etc. (RIBEIRO, 2005, p. 230).

Em alguma medida, os dados vão referendar a melhoria das condições de acesso e permanência nas escolas nas últimas décadas e, o foco volta-se à qualidade da relação ensino/aprendizagem. Uma das principais críticas dos movimentos empresariais sobre a educação básica pública, desenvolvida pelos entes federados, refere-se à qualidade, utilizando os resultados das avaliações, para referendar a ineficiência do Estado.

A eficiência dos métodos gerenciais que empregados nas empresas resultariam na melhoria dos processos, na competitividade e na ampliação dos lucros passam a fazer parte de alguns projetos dos empresários para a educação. Adequar essa lógica de reordenamento da gestão nos sistemas escolares públicos, passa a ser considerada como uma alternativa para as políticas públicas de educação encampada pelos movimentos empresariais.

Para tanto, os resultados construídos por meio das avaliações nacionais realizadas pelo INEP/MEC e internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), desenvolvido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), são colocados como indicativos de uma qualidade ruim dos sistemas públicos de educação, passam a compor uma estratégia de questionamento dos meios públicos de desenvolvimento da formação dos sujeitos e de gerenciamento das escolas públicas brasileiras.

Afonso (2012, p. 472) destaca aspectos incorporados pelo Programa (PISA) que passam a nortear critérios educacionais de muitos países e os resultados das avaliações traçam graus de comparação:

Por efeito do *Programme for International Student Assessment* (Pisa), dentro e para além do espaço europeu, a obsessão pela comparação é sobretudo visível no que diz respeito à educação. A este propósito, o Pisa é um claro exemplo do atual comparativismo internacional que tem sido potenciado e tornado mais eficaz (social e politicamente) pela imagem de credibilidade que este programa alcançou, constituindo-se, igualmente, como uma forma de regulação soft bem-sucedida (Costa, 2011; Carvalho, 2011). Aliás, do meu ponto de vista, nos anos de 1990, com a centralidade crescente de organizações internacionais, como a OCDE, entramos numa nova fase de desenvolvimento do Estado-avaliador e, neste novo contexto, dezenas de Estados, independentemente das suas orientações político-ideológicas e, em grande medida, acima delas, participam ou interferem ativamente, de formas diversas, na construção de um sistema de avaliação comparada internacional, cujas consequências, mais imediatas, permitem vincular e legitimar muitos discursos e muitas políticas nacionais para a educação e a formação (AFONSO, 2012, p. 472).

Essa forma de avaliar, responsabilizar e prestar contas dos investimentos ou das políticas públicas não é uma criação ou inovação brasileira, ela é própria do modo de produção capitalista. Segundo Afonso (2012), no texto “Para uma conceitualização alternativa de *accountability* em educação”, ao desenvolver questões relativas às pesquisas sobre o tema, em países do centro do capitalismo, aponta para a exacerbação dessa estratégia para referendar os problemas de qualidade dos sistemas educacionais:

A referência frequente à necessidade de implementação de certas formas de *accountability* transformou-se numa panaceia (ou mesmo num fetiche) pelo facto de a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização serem, supostamente capazes de, por si sós, satisfazer as expectativas de grupos e setores sociais aparentemente desejosos de resolver os défices e problemas de qualidade da educação pública. Em muitas situações, abstraída do contexto de retração profunda do Estado e do recuo dos direitos sociais, económicos e culturais, esta qualidade – que em vez de ser uma “qualidade negociada” (ver, por exemplo, Freitas, 2005, 2007), é, ao invés, assumida como axiologicamente neutra, despolitizada em termos de princípios e fins educacionais e humanos, e nunca definida na sua complexidade institucional ou organizacional (Sá, 2008; Esteban & Afonso, 2010) - , traduz-se, no senso comum, de forma redutoramente naturalizada, ao mesmo tempo em que a educação (enquanto bem público) continua a ser resignificada e redimensionada, no embate com orientações e políticas concretas do conservadorismo neoliberal – o qual, aliás, transformou-se nas últimas décadas numa espécie de *vírus* (Amin, 2005) que se espalha para

além das fronteiras nacionais dos países que o criaram ou fizeram emergir (AFONSO, 2012, p. 472).

No Brasil, em função da relação entre os entes federados, de indefinições sobre o regime de colaboração, de uma cobrança e responsabilização do elo mais fraco que são os mais de cinco mil municípios, os critérios de avaliação aplacam as incipientes estruturas. A União abarca um montante de recursos e repassa por meio de algumas políticas públicas aos municípios, que também possuem arrecadação própria, porém insuficiente, na grande maioria deles, para desenvolver os sistemas de ensino, necessitando de complementação da União.

Outro aspecto relaciona-se à qualificação dos profissionais da educação, aos processos de formação, de remuneração e carreira que são insuficientes e precários. Assim, após períodos de avaliação os resultados acabam por desvelar realidades completamente diversas entre União, estados, municípios e rede privada. Inferir que os sistemas são ruins e colocar na gestão da escola pública e nos professores, a responsabilidade pelos resultados, abre brechas, aos movimentos empresariais, para projetar uma gestão não governamental, compartilhada e com maior controle social.

Segundo Peroni e Adrião (2009),

Essa condição é ainda mais estimulada pela lógica avaliativa e de responsabilização (*accountability*) que vem sendo introduzida por distintas políticas educacionais atualmente em vigor, pelas quais, em que pese a necessária cobrança pela efetivação de uma educação de qualidade para todos e cada um, imputa ao segmento mais fragilizado e menos qualificado da esfera governamental a superação dos tão denunciados problemas educacionais no Brasil. A esse respeito são pertinentes as observações de Carlos Jamil Cury: “A rigor, as políticas de descentralização, sobretudo se acompanhadas do atual modo vigente do pacto federativo, significam um repasse de responsabilidade dos escalões nacionais para os subnacionais. Se estes últimos não forem capazes de sustentar suas responsabilidades, o risco é o de haver um deslocamento do público para o privado e aí reside o risco maior de uma competitividade e seletividade, de corte mercadológico, pouco natural aos fins da educação (PERONI; ADRIÃO, 2009, p. 112).

A qualidade aferida e avaliada questiona menos os processos de formação dos sujeitos e a amplitude que a mesma deveria ter, e mais os resultados que possam advir para a responsabilização dos atores e dos sistemas de ensino. Essa “qualidade” utilizada como argumento para a realização privada da educação pública se atrela a lógica de mercado. Assim, a lógica do privado tende a influenciar a

gestão da escola pública, os resultados das avaliações passam a ser utilizados pelo empresariado e meios de comunicação como critério preferencial para pautar a crítica aos sistemas de ensino desenvolvidos pelos entes federados.

Para Saviani (2011, p. 438), nos anos 1990, o objetivo de máximo resultado com o mínimo de dispêndio busca realizar-se com a valorização dos mecanismos de mercado, o apelo à iniciativa privada e às organizações não governamentais, a redução do tamanho do Estado e das iniciativas do setor público. O empenho em reduzir custos, encargos e investimentos públicos buscando senão transferi-los, ao menos dividi-los com a iniciativa privada e as organizações não governamentais.

O autor assevera que,

redefine-se, portanto, o papel tanto do Estado como das escolas. Em lugar da uniformização e do rígido controle do processo, como preconizava o velho tecnicismo inspirado no taylorismo-fordismo, flexibiliza-se o processo, como recomenda o toyotismo. Estamos, pois, diante de um neotecnicismo: o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados. É pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e produtividade. E a avaliação converte-se no papel principal a ser exercido pelo Estado, seja mediatamente, pela criação das agências reguladoras, seja diretamente, como vem ocorrendo no caso da educação (SAVIANI, 2011, p. 439).

Sendo propagado como processo que auxilia no desenvolvimento econômico do país, a desmontagem do sistema educacional aparece como fator essencial de competitividade entre os países no capitalismo mundializado. Assim, diante do desenvolvimento tecnológico e da concorrência global, a organização da educação ganha importância para os países e passa a ser considerada como um fator determinante para a inserção no modelo econômico.

Seguindo este ponto de vista, com forte atuação do empresariado, a tensão sobre o Estado acaba por redundar em mudanças nas políticas públicas educacionais. Essas políticas passam a simbolizar um espaço de disputa e de relações de poder no interior desse mesmo Estado, com implicações nos governos, e na gestão dos sistemas escolares e, em decorrência, no interior das escolas. Krawczyk (2012) aponta como as reformas educacionais, acolhendo a orientação da estrutura governamental, passam a convocar setores sociais a participar de seu direcionamento:

A reforma do Estado imposta a partir da década de 1990 na maioria dos países latino-americanos atinge a configuração de responsabilidades e atribuições do Estado, do mercado e da sociedade, gerando uma nova lógica de governabilidade no âmbito da educação pública. É assim que

durante as gestões do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) o executivo nacional e os organismos internacionais incentivam o empresariado a ter um maior envolvimento na responsabilidade pelo bem estar das pessoas, sobretudo pela sua educação (KRAWCZYK, 2012, p.3).

Diversos setores da sociedade passam a ocupar constantemente os espaços educacionais no Brasil. Os empresários ampliam significativamente sua participação, passando a ter representação junto aos entes governamentais nas três esferas e nos poderes constituídos. São também privilegiados pelo aporte de recursos que gerenciam e desenvolvem um interesse para além dos propalados “ares caritativos” ou de “responsabilidade social”.

Tomam a educação como um nicho de mercado privilegiado de recursos públicos. Não com o viés dos empresários de antes, que construíam um estabelecimento escolar, prezavam por um ensino, muitos tidos como qualificado, cobravam mensalidades e retiravam o lucro dos empreendimentos. Ficaram até conhecidos como “tubarões do ensino”, aos olhos de hoje, “peixes pequenos” que “entregaram” suas empresas educacionais ou faliram diante da avalanche mercadológica e da financeirização imposta pelos grandes grupos.

Nas últimas décadas, passam a “falar” e ter a educação como centro de suas preocupações, empresários vinculados ao setor bancário, industrial, de energia, grandes meios de comunicação, ONGs, entre outros, que estabeleceram sistemas de cooperação e parceria público-privada, para auferir benefícios financeiros, políticos e mercadológicos. E, além disso, replicar uma nova lógica de conceber o público.

A ótica da “responsabilidade social” foi um dos passos para constituição de ONGs, entidades sem fins lucrativos e movimentos organizados da sociedade, partícipes do terceiro setor, na consecução dos objetivos externos (organismos multilaterais) para a educação brasileira, pretensamente em nome da corresponsabilidade, das parcerias e da qualidade na educação. Uma penetração no campo educacional com o ar de contribuição social das grandes empresas pelo mundo, seguida por empresas nacionais e grupos econômicos.

Não se quer afirmar aqui que o governo Fernando Henrique Cardoso tenha lançado a “pedra fundamental” da filantropia no país, ou tenha sido precursor de ações desse tipo. No Brasil, as religiões / igrejas, os latifundiários, os industriais, comerciantes, vários setores se prontificaram a desenvolver ações de filantropia,

desde os tempos mais remotos na colônia, império ou república. Porém, a abordagem aqui busca outro viés desenvolvido pelos empresários.

Uma ação coordenada e planejada pelos organismos internacionais, já realizadas em países latino-americanos, que tem nas parcerias com o poder público a forma de imiscuir e penetrar nos recursos financeiros, formativos e de gestão, nas três esferas governamentais, União, estados e municípios.

No Brasil, os empresários envolvem-se atualmente nas definições e debates das políticas educacionais, como assevera Krawczyk (2012):

Hoje o movimento é diferente. Não é mais necessário estimular o empresariado a se envolver nas questões sociais, como fez a Comunidade Solidária. Existe uma presença constante de movimentos empresariais, em diferentes instâncias de decisão político-educativa, que coletivamente e/ou individualmente se entrelaçam com os quadros políticos, no executivo nacional, estadual e municipal, como também no legislativo, estabelecendo formas explícitas e implícitas de cogestão (KRAWCZYK, 2012, p.02).

Há um reconhecimento de alguns avanços na conjuntura posterior aos governos da “Nova República”, quando comparados aos anos 1960/70: avanços políticos, sociais e mesmo legais, como citamos anteriormente: a Constituição de 1988, onde se estabelecem os direitos sociais básicos, regulamentados por leis subsequentes. No caso da educação as já citadas, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996) e o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8069/90 (BRASIL, 1990) são as principais referências iniciais.

Essas leis também deixaram espaços para a disputa dos recursos despendidos pela sociedade para execução das políticas públicas. Posteriormente, outras referências legais foram costuradas para facilitar o acesso do setor privado ao fundo público destinado a educação. Bem como, foram estabelecidas condições para autorização e realização de parcerias entre o poder público com instituições sem fins lucrativos, organizações sociais vinculadas a diversos setores.

Como afirma Krawczyk (2012), o espaço ocupado pelo empresariado não é somente aquele destinado a produção e circulação de produtos e mercadorias:

Naturalmente, a escola pública é um nicho de mercado importante, recriado e estimulado constantemente pelo setor privado, que atua em áreas como produção e venda de material didático, formação de professores, prestação de consultorias, etc. No entanto, essa atuação não se resume apenas à realização de negócios com o governo, mas também (e cada vez mais) em implantar uma determinada ideologia nesse importante espaço de socialização das crianças e dos jovens (futuros trabalhadores). Ou seja, em

inocular na escola pública a visão de mundo do empresariado (KRAWCZYK, 2012, p.4).

No estágio atual, uma visão que vincula o baixo rendimento nas avaliações institucionais a uma “gestão ineficiente” das escolas públicas, realizada no âmbito do Estado. Visão de mundo que atrela os processos formativos ao mercado, uma cidadania conectada ao direito de consumir, uma educação limitada à empregabilidade e ao empreendedorismo, focada na capacidade produtiva do trabalhador.

Quando o Estado delega ou compartilha a gestão de seus sistemas de ensino e a formação dos estudantes, quer no nível federal, estadual ou municipal, o setor público, põe em cena critérios indefinidos, indeterminados, não debatidos pelos sujeitos envolvidos. E, habilita setores sociais a propor rumos e direcionamentos, que coadunam com perspectivas privadas (próprias) e limitadas de gestão e formação.

A lógica da gestão calcada em metas e resultados dos sistemas que culpabiliza gestores e professores e individualiza responsabilidades, pauta também a lógica da formação. Segundo Saviani (2011), a lógica para formação dos trabalhadores requer que os mesmos busquem os meios que lhe permitam ser competitivos no mercado de trabalho, que ampliem suas condições de empregabilidade, ou de viver sem emprego à margem do processo produtivo.

Nesse sentido, a educação passa a ser entendida como um investimento em Capital Humano, para ampliar a condição de competitividade em um mercado de trabalho, cada vez mais restrito.

O autor assevera que:

O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo, o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual de desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos: a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo. É o crescimento excludente, em lugar do desenvolvimento inclusivo que se buscava atingir no período Keynesiano. A teoria do capital humano foi, pois, refuncionalizada e é nessa condição que ela alimenta a busca de produtividade na educação. Eis por que a concepção produtivista, cujo predomínio na educação brasileira se iniciou na década de 1960 com a adesão à teoria do capital humano, mantém a hegemonia nos anos de 1990, assumindo a forma do neoprodutivismo (SAVIANI, 2011, p. 430 - 431).

Assim, trabalho e educação e as formas de condução dessas duas áreas cada vez mais se entrelaçam nas políticas públicas nacionais, com uma conexão pouco vista entre as pastas ministeriais e alocação de recursos. O que se modifica, são às formas de gestão e de execução das políticas. Nesse sentido, a forma tida como onerosa e burocrática de realização pela via estatal abre espaço às parcerias realizadas para desenvolver a educação e seus processos.

Portanto, a questão do papel do Estado é fundante, e as reformas implementadas no governo FHC foram tão significativas para a compreensão da relação entre o público e o privado na educação nacional.

Na área social isso teve e tem consequências drásticas, pois incluiu e inclui, na maioria das vezes, a redução dos gastos públicos, processos de privatização e terceirização. Processos que vão desde a esfera macro nos acordos do MEC com grandes institutos privados e processos de financeirização, até a escala micro, onde por meio das associações de pais e mestres (assemelhadas) se contrata pessoal e se adquire material didático das grandes empresas educacionais. Processos esses que adentram a perspectiva de formação e construção da sociedade, limitando e restringindo as possibilidades humanas.

Na educação, isso pode ser observado na questão do financiamento e coordenação das políticas que são centralizadas pelo MEC, porém, a execução acaba por abarcar outros segmentos da sociedade do campo privado e organizações sociais. Não só as ações passam a ser descentralizadas, a lógica de implementação e a consistência teórica também advém dessa perspectiva mercadológica de produtividade, competitividade, de parcerias público-privada, da sociedade como executora (PERONI, 2012).

Essas são algumas reflexões sobre a relação entre o público e o privado na educação brasileira durante o governo FHC. São também passagens significativas do vínculo entre governos e empresários no Brasil, registros da incidência das ações desses grupos com influência na organização da educação no país.

Porém, a conjuntura que mais interessa à pesquisa pretendida é a que se desenvolve depois dos passos seguidos pelo governo FHC. Especificamente, no governo que, pretensamente, poderia ter rompido com essa lógica, mas que de algum modo, aprofundou: o Governo Lula, do Partido dos Trabalhadores.

2.3 GOVERNO LULA E A AMPLIAÇÃO DA PARCERIA ENTRE O SETOR PÚBLICO E PRIVADO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Apesar das citadas mudanças significativas na sociedade brasileira após a reorganização do Estado, auxiliadas pela Constituição de 1988, pelo sistema federativo, pelas estruturas administrativas e legais, pelos processos eleitorais, pelas instituições permanentes, pelos instrumentos da população para o cumprimento e exigibilidade dos direitos, pela estabilização econômica, entre tantos aspectos que poderiam ser ressaltados. Apesar de tudo isso, os anos 1990, não deixaram um legado de conquistas sociais de grande monta, os dados estatísticos apontam aspectos da realidade que evidenciam, especialmente para os trabalhadores e população mais pobre, lamentáveis condições de vida e dignidade humana.

Os processos decorrentes das reformas neoliberais deixaram um lastro de desesperança na população brasileira. Alto índice de desemprego, baixos salários, falta de perspectiva e muitas demandas da sociedade não atendidas, fizeram com que o receio de um projeto de governo do Partido dos Trabalhadores diminuísse, e até passasse a ser uma alternativa para setores do empresariado e das camadas médias em especial.

Lula e o Partido dos Trabalhadores passaram, depois de três derrotas consecutivas nos processos eleitorais (1989/1994/1998), a moderar suas proposições, buscando penetrar e dialogar com setores e agentes do campo político-econômico inimagináveis no primeiro pleito de 1989. Organizaram e promoveram conexões internacionais em todo o mundo, por meio de fóruns e reuniões com lideranças de blocos econômicos, empresários e políticos, ganhando credibilidade para disputar o governo sem tantas resistências.

Internamente, Lula e o PT buscaram conexões com empresários, latifundiários, industriais, banqueiros, mas mantendo, de algum modo, suas alianças com movimentos sociais, sindicatos e centrais sindicais, alinharam o “tom” principal no discurso e na proposição, de um “Novo Pacto Social”, entre a maioria dos setores econômicos e a classe trabalhadora. Muitos dos “novos aliados” de Lula estavam descrentes das medidas orquestradas por FHC, pois seu projeto já mostrava esgotamento no fim do primeiro mandato. Martins (2016, p. 18) afirma que alguns grupos empresariais passaram a se aproximar de Lula, para pressionar FHC em relação à política econômica e às taxas de juros, em função de ter reduzida a

“conflituosidade” em relação à sua candidatura, por não representar uma ameaça “à propriedade privada nacional e estrangeira” e a continuidade da política econômica.

Sinal disso, é que, para além do “economês”, fala presente no entorno das ações governamentais, os números do crescimento econômico eram pífios e a concorrência internacional levou a uma “quebradeira geral” de empresas privadas nacionais. As empresas públicas em grande medida foram privatizadas, a carga tributária era enorme e o retorno, em benefícios sociais, era muito pequeno; no campo do emprego, o trabalho informal era uma alternativa de sobrevivência para muitos brasileiros.

Tudo isso ajudou a levar os empresários e industriais a ampliar o diálogo com Lula e com o PT. O governo FHC havia feito uma clara opção em favor do capital financeiro, deixando o setor industrial à margem das principais decisões político-econômicas do país. E, o candidato José Serra, do PSDB, perdeu apoio durante o processo eleitoral, pois cabia a ele fazer a defesa da política econômica implementada durante as duas gestões de FHC, com resultados conhecidos pela sociedade.

Para Boito (2007),

O PT, nascido como um partido social-democrata de esquerda e vinculado ao movimento sindical, desde meados da década de 1990, quando o então chamado Campo Majoritário iniciou o processo de reformulação programática e organizacional do Partido, vem realizando um movimento em direção à grande burguesia interna. Em sintonia com essa fração burguesa, o PT procura conter ou reverter apenas medidas de política econômica que prejudicam essa fração da burguesia, como os juros elevados e a abertura comercial, mantendo aquelas que favorecem mesmo que em detrimento do bem-estar dos trabalhadores – reforma da previdência, flexibilização do contrato de trabalho no setor público, reforma trabalhista etc. (BOITO, 2007, p. 14).

Para Melo (2010), os empresários auxiliaram muito na difusão do ideário neoliberal no país, mas em função da desarticulação entre os setores corporativos e, deles, com os trabalhadores e sindicatos, não obtiveram muito êxito após o período das reformas estruturais. Para o autor, os empresários foram partícipes da própria perda de poder, recuperado, posteriormente, no governo Lula. E, segundo ele, o “estrago” só não foi maior em função da diversificação do modelo de industrialização brasileiro, que permitiu uma ação mais rápida por meio da formação de conglomerados, fusões e aquisições, especialmente pelo capital internacional.

Para Melo (2010), essas derrotas não simbolizavam um rompimento com o projeto neoliberal, mas um reajuste, um realinhamento de direção, que passa a ser observado como opção para Lula e para o PT na sequência da disputa pela Presidência da República.

No campo político, outras alianças passam a ser feitas, Lula busca, para compor a chapa de candidatura, o empresário do setor têxtil, José Alencar Gomes da Silva, do Partido Liberal, numa demonstração clara de que havia readequado o projeto do partido e de governo, que não colocaria em risco os pilares econômicos, as “*benesses das elites*”, os contratos internacionais e a propriedade. Martins (2016, p. 18) aponta a “Carta ao Povo Brasileiro” (Lula da Silva, 2002) como um documento importante na demonstração pública de compromisso com a política econômica, com a estabilidade e responsabilidade fiscal.

Segundo Melo (2010),

a eleição de Lula, em 2002, derrotando o candidato que defendia o programa que vinha sendo implementado desde 1994, significou, para o empresariado, um novo patamar de participação política, desconhecido na década anterior. Os empresários industriais voltam a ter voz na cena política, tendo vários mecanismos abertos de diálogo com o governo federal, inclusive, e muito fortemente, com influências nas políticas de negociações bilaterais (MELO, 2010, p. 159).

Esse vínculo de Lula e do Partido dos Trabalhadores com o empresariado é fundante para as questões levantadas nesta pesquisa. A ampliação do diálogo com os empresários modifica sobremaneira as proposições sobre a relação entre o público e o privado na educação brasileira e a organização das políticas públicas na área.

Luiz Inácio Lula da Silva vence o pleito eleitoral e, depois de muitas aspirações frustradas anteriormente, pela primeira vez na história do país, alguém saído das camadas populares chegaria à Presidência da República. Fato comemorado pela esquerda, pelos movimentos sociais, sindicatos e pela sociedade brasileira de uma forma geral. Não mais o Lula e o PT, com aproximações do “radicalismo da esquerda”, mas uma composição um pouco mais palatável às elites e aos “olhos” internacionais. Até porque, em tese, poucos seriam melhores do que “eles”, para tentar realizar reformas no campo trabalhista, sindical e previdenciário. Questões tão presentes nas prerrogativas neoliberais.

Segundo Boito (2007, p. 7) as políticas de Lula mantiveram o programa neoliberal, não auditaram e não alteraram os processos de privatização realizados em grandes estatais nacionais, muitas com indícios de fraude e corrupção. O governo Lula não reviu tais processos. O autor cita até mesmo um projeto privatizante resgatado por Lula, oriundo do governo FHC, a organização das Parcerias-Público-Privadas (PPP), de extrema importância na relação entre o Estado e os empresários. Além disso, ampliou a abertura comercial e desregulamentou o mercado financeiro, atendendo ao capital financeiro internacional.

O empresariado teve grande participação no governo Lula, que deu atenção especial a Confederação Nacional da Indústria (CNI) e suas demandas. Segundo Melo (2010, p. 161), a solicitação da CNI para o governo era a criação de um clima seguro, estável, eficiente e para além, uma atuação empresarial forte nas discussões e implementação de políticas macroeconômicas e sociais, incluindo a educação, inserida e orientada para o mercado, no formato próprio do neoliberalismo.

Dos projetos do governo Lula, muitos tinham o empresariado como interlocutor privilegiado. O principal foi o Programa de Aceleração do Crescimento - PAC, mas outros também podem ser salientados como os projetos de exportação para agroindústria, as grandes obras de infraestrutura, recursos e financiamento para habitação popular. Segundo Boito (2007),

a novidade do governo Lula é que ele promoveu uma operação política complexa que consistiu em possibilitar a ascensão política da grande burguesia interna industrial e do agronegócio, principalmente dos setores voltados para o comércio de exportação, embora, é verdade, não tenha quebrado a hegemonia das finanças e tampouco alterado a posição subordinada do médio capital no bloco no poder (BOITO, 2007, p. 9).

Fato é que foram criados vínculos entre governo e empresariado, que ampliaram sobremaneira as relações entre o público e o privado em vários setores, no caso particular, na educação brasileira, com importante influência na formulação de políticas e no aporte de recursos, especialmente pelas organizações sociais vinculadas ao grande empresariado.

Quando se observam as políticas públicas durante o governo Lula, fica notória a opção governamental e conexões que comprometeram a autonomia pública de realização das ações educacionais. Para Martins (2016, p. 20), “no processo de estabelecimento de um espaço de negociação entre Estado *stricto*

sensu e sociedade, uma das estratégias utilizadas foi a promoção da *corresponsabilidade* entre os dois a partir da multiplicação de canais institucionais de consulta à sociedade”. A busca de resultados e a necessidade de dar respostas rápidas, além dos acordos e parcerias, fez com que o setor privado e as organizações sociais fossem transformados em interlocutores privilegiados do governo.

Há que se considerar avanços inegáveis nos dados estatísticos e indicadores para a educação brasileira. Podemos citar o exemplo orçamentário de investimentos em educação básica de R\$ 1.491.183, em 2002, para 3.886.835, em 2010 (em milhões, fonte IBGE). No processo de democratização do acesso ao ensino superior foram desenvolvidas políticas públicas como o Programa Universidade para Todos (Prouni), com oferta aos estudantes de baixa renda, o Financiamento Estudantil (Fies), o Reuni, com a ampliação nas vagas nas universidades federais. No campo da formação profissional o Plano Nacional de Qualificação (PNQ). Mas a que custo? São políticas que tiveram em grande medida os setores empresariais como parceiros quase exclusivos. Grandes conglomerados financeiros ganharam robustez ao realizar parceria com a União, para a ampliação do Ensino Superior, constituindo um repasse, sem precedentes históricos, de recursos do fundo público para essas instituições.

Pode ser citado também, no ensino profissional e técnico, a criação de novas escolas federais e acordos com o Sistema “S”, que aumentaram o número de vagas significativamente. O financiamento da educação básica também foi ampliado por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e o gasto público com educação ocupou uma parcela maior do Produto Interno Bruto (PIB).

Essas considerações gerais apontam para um significativo processo de ampliação e democratização do acesso aos sistemas educacionais, nos diferentes níveis e modalidades, que poderiam ser expressos em números e dados estatísticos, mas o caráter que se quer para a reflexão a ser feita, volta-se à participação do empresariado, quer na elaboração conjunta, ou na execução propriamente das políticas públicas do governo Lula.

Mais especificamente, como a abertura democrática, possibilitada por esse governo, permitiu que esses vetores empresariais, a exemplo do movimento Todos Pela Educação, pudessem passar a ter ampliado seu espaço de influência, a ponto

de pautar uma lógica e uma forma de pensar a escola pública sob novo prisma?

Para tanto, desenvolvemos toda essa primeira abordagem da relação entre o público e o privado na educação brasileira, sobre as condições e conjunturas em que estas relações ganham movimento. Cabe agora trazer algumas pontes que ligam as políticas públicas educacionais do governo Lula (2002 - 2010) e suas vinculações aos movimentos empresariais, como por exemplo, o Todos Pela Educação e suas proposições.

Portanto, até o momento não se buscou caracterizar escola pública ou privada, mas a conjuntura que abriu a possibilidade de realização da gestão da escola pública por organizações sociais. Para tanto, cabe um recorte no entendimento sobre as questões legais e conceituais da educação pública e da concessão governamental para que se faça no âmbito privado. O movimento que isso ganha dos primeiros preceitos legais na Constituição de 1988, até as novas formas de entendimento, que aproximaram empresários e educação, por meio de ONGs, institutos e fundações.

Nesse sentido, compreender o que significa ensino privado, com base nos preceitos legais, faz-se de suma importância para diferenciar aspectos perceptíveis na forma da lei, mas que escamoteiam, ou servem de amparo para distorções nas políticas educacionais. Com base na Constituição de 1988, Cury (1992, p. 55) assinala que as “escolas livres” são regidas

pelo sistema contratual de mercado, mas enquanto uma só se submete às leis gerais do País, a outra se submete também ao art. 209 que diz: “O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I – cumprimento das normas gerais da educação nacional; II – autorização e avaliação de qualidade do poder público.” Poderíamos denominar a primeira como escola livre e a segunda como escola livre integrada. O lucro, como inerente ao interesse privado, é aceito e reconhecido como integrante desta rede de ensino (CURY, 1992, p. 55-56).

A exigência sobre autorização e avaliação da qualidade notabiliza-se por trazer diferenças de tratamento para as “escolas livres”, mas a questão central se calca sobre o lucro. Como vimos no processo histórico, não houve objeções à atuação de escolas privadas com fins lucrativos, essas ocuparam seu espaço e seguiram as normas e regras governamentais e de mercado, apesar de também serem alvos de críticas quanto a qualidade após as avaliações institucionais.

O que causa estranheza é trazer essa lógica da gestão privada, para a

escola pública. Não somente a lógica do lucro, mas a que vincula uma separação da gestão administrativa, em relação a política e pedagógica, na busca por resultados nas avaliações institucionais. O que fortalece a ideia de avaliar, prestar conta e responsabilizar, bem como o estabelecimento de uma cultura de metas e resultados.

As escolas privadas também vão ser subdivididas em filantrópicas, comunitárias e confessionais que,

por não visarem o lucro, tornam-se objeto de concessão da função pública na medida em que fazem o exercício de ensinar dentro de uma visão não-possessiva do outro. Em síntese, por circularem no interesse geral, elas herdaram a tradição de uma escola privada que, por comprovar “finalidade não-lucrativa”, obtém tanto o reconhecimento oficial quanto a possibilidade de recursos públicos, na forma do art. 213 da Constituição Federal. Assim, a Constituição redefine a situação: aquele ensino privado (art. 209) voltado para o lucro (por oposição à letra do art 213), é, no seu teor, tipicamente capitalista. Em oposição a ele, as outras modalidades indicadas (art. 213 e art 150, VI, c) teriam uma presença não tipicamente capitalista dentro de uma economia de mercado (CURY, 1992, p. 55-56).

Com as exigências legais postas, cabia a alguns grupos de matrizes diversas (empresariais, religiosas, entre outras) cooptar adeptos, angariar público alvo, adequar propostas, elaborar proposições, desenvolver programas e projetos neste espaço aberto pela legislação. Assim, desenvolver uma “função pública” no campo educacional, com fins privados.

Ao diferenciar a subdivisão dessas escolas e ao compreender os interesses embutidos no desenvolvimento educacional proporcionado a sociedade brasileira pode se evidenciar peculiaridades permissivas da legislação. Portanto, para além das escolas públicas regulares, gerenciadas pelos entes federados (União, estados e municípios) teremos outro universo de instituições amparadas legalmente a realizar a educação e a receber recursos públicos, privadas, com ou sem fins lucrativos. Cury (1992) destaca que,

A escola filantrópica é aquela altruísta no sentido de buscar compensar os mais evidentes entraves ao trânsito de determinados indivíduos carentes ao estatuto pleno da cidadania. A escola comunitária busca estes e outros caminhos (p. ex., o da manutenção de formas artesanais de produção, via ensino), mas sempre dentro de uma vertente que combina pequenos pagamentos, voluntariado e serviços dentro de grupos, bairros ou regiões marginalizados. A escola confessional será objeto da concessão, menos pela inexistência de herdeiros ou pelo voto de pobreza e mais pela indicação de prática não-lucrativa inerente à fraternidade, em princípio oposto ao “individualismo possessivo” (CURY, 1992, p. 55-56).

O autor assevera que a Constituição de 1988 herda a tradição da concessão da função pública aos serviços da educação para instituições sem fins lucrativos. Dado o quadro, observa-se que os empresários, amparados legalmente, locupletaram-se na esfera econômica, política e social para fomentar sua participação nas políticas públicas do governo Lula.

Conforme havíamos trabalhado anteriormente, o grande “gancho” para inserção do empresariado, tendo em vista o quadro estabelecido posterior a Constituição de 1988, foi o da “qualidade” na educação básica. Para Martins (2016, p. 26), a reorganização da atuação estatal no Governo FHC por meio dos processos de “modernização” das relações institucionais e terceirizações serviram de base para o governo subsequente. Saviani (2007), ao analisar o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), organizado pelo MEC, na gestão do presidente Lula, ressalta como a questão da qualidade na educação básica ganha centralidade, diante do fraco desempenho escolar apontado nos indicadores nacionais e internacionais.

No sentido de acompanhar o processo de avaliação e constatar níveis de melhoria nos sistemas, o governo Lula cria por meio do INEP, em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que busca aspectos para mensurar essa qualidade por meio do fluxo escolar e da média do desempenho nas avaliações e, a partir dele, traçar metas para a educação.

Segundo Saviani (2007), os “clamores” da sociedade pela qualidade,

adquiriram maior visibilidade com as manifestações daquela parcela social com mais presença na mídia, em virtude de suas ligações com a área empresarial. Tal parcela só mais recentemente vem assumindo a bandeira da educação, em contraste com os educadores que apresentam uma história de lutas bem mais longa. Efetivamente, a luta dos educadores pela qualidade da educação pública começa na década de 1920, com a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924; adquire visibilidade com o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, e com a Campanha em Defesa da Escola Pública, na virada da década de 1950 para os anos de 1960, na fase final da tramitação do projeto de LDB; prossegue com as Conferências Brasileiras de Educação da década de 1980 e com o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na Constituinte e na nova LDB; desemboca na elaboração da proposta alternativa de Plano Nacional de Educação nos Congressos Nacionais de educação de 1996 e 1997; e se mantém com grandes dificuldades neste início do século XXI, na forma de resistência às políticas e reformas em curso e na reivindicação por melhores condições de ensino e trabalho para os profissionais da educação (SAVIANI, 2007, p. 1243).

Portanto, a luta pela qualidade na educação básica não é, portanto, algo novo no país, ou mesmo não representa o despertar para uma questão fundante

pela sociedade brasileira, mas a apropriação do discurso por parte de setores sociais que, a não ser quando em benefício próprio, ou pelo entendimento da possibilidade de auferir vantagens, quer de mercado, quer financeira, quer de domínio dos projetos formativos, chama para si essa bandeira da qualidade na educação básica.

Voltando aos pontos conceituais, debatendo e diferenciando a questão do público e do privado na educação brasileira, Bonamino (2003) aponta para a ampliação dos mecanismos responsáveis pela reestruturação das relações entre essas duas esferas. Assim, as políticas educacionais, para além do aspecto legal e de suas limitações, são modificadas sobremaneira e a participação do setor privado e do empresariado se molda diferentemente da conjuntura posta até os anos 1980.

Duas formas de entendimento do espaço privado como foi exposto anteriormente, tomando o lucro como critério de análise e, vinculando sua conexão com o setor público, são abordadas por Bonamino (2003),

Em uma dessas formas, a mais corrente, o setor privado assume o significado bastante restrito de mercado. Mais especificamente, essa forma de entendimento do privado focaliza as firmas e empresas que operam no mercado com objetivos lucrativos. Nessa perspectiva, são consideradas privatizantes apenas as políticas educacionais que envolvem o financiamento público de consumo de serviços privados, por meio de contratação, reembolso ou indenização dos consumidores, da adoção de tickets ou vales como pagamento direto dos provedores privados, a transferência da propriedade pública de estabelecimentos educacionais ou de infraestrutura para a propriedade privada (BONAMINO, 2003, p. 254).

Porém, como ressalta Bonamino (2003), a complexidade e a multiplicidade dos novos arranjos ampliam a concepção de setor privado. Ou seja, encontra-se cada vez mais “pasteurizada” e, portanto, de difícil separação, as ações próprias dos entes federados, elaboradas e executadas pelo setor público, daquelas desenvolvidas pelo setor privado, tendo em vista que este segundo ganhou ramificações e delineamentos tão diversos que escamoteiam ou camuflam o caráter de suas proposições. Para ter uma ideia, de um tema que trabalharemos adiante, existem hoje no país mais de 400 mil organizações sociais (Fonte: Observatório do Terceiro Setor).

Toda essa diversificação acaba por configurar uma nova visão do privado que sugere, para além do lucro, a inculcação de seus preceitos e valores sociais.

Segundo Bonamino (2003),

Trata-se de uma perspectiva que considera os diferentes mecanismos que levam ao encolhimento da presença do Estado e que incluem movimentos de diminuição do investimento e gasto estatal, de eliminação do papel produtivo e distributivo do Estado, ou mesmo que restringem as atividades estatais reguladoras e de gestão. Essa perspectiva ampla também concebe o setor privado num sentido muito mais geral do que como sinônimo de setor privado lucrativo. Entendido como não-estado, o setor privado passa a incluir atividades informais, associações voluntárias, corporações privadas não-lucrativas e organizações não-governamentais, que, em conjunto, formam o chamado setor privado não-mercantil, não-lucrativo ou terceiro setor (BONAMINO, 2003, p. 254-255).

A concepção ampliada de setor privado, prevista na Constituição de 1988, manifesta-se de forma diferente na educação brasileira, quando passa a receber o *status* de “não-Estado” acaba por imiscuir-se nas ações do próprio Estado de maneira diversa. Uma delas, essencial neste estudo, vincula-se à gestão das escolas públicas por organizações sociais. Portanto, identificar e compreender essa proposição de gestão, como parte de uma engrenagem maior de concepção de organização social, que prescindir do Estado como um elemento mediador do interesse público possui fundamental importância para contraditar essa lógica que passa a povoar as políticas educacionais.

O privado lucrativo, conforme afirmamos, baseia-se no sistema contratual de mercado, respeita as normas gerais, depende de autorização e avaliação pelo poder público. O público não-estatal, comunitário, recebe benefícios e doação dos recursos dos entes federados, são tratadas como “públicas”, pois possuem controle público sobre a aplicação dos recursos.

Bonamino (2003, p. 259) trata sobre as tendências na oferta de educação escolar nos diferentes níveis: “político-institucional”, em que o Estado descentraliza a responsabilidade e fortalece o poder regulatório, por meio das avaliações e reformas curriculares. Esse é o nível das relações em que o Estado induz a sociedade civil a se envolver com a educação, no sentido de implementar, acompanhar e fiscalizar às políticas públicas.

Porém, o nível, salientado por Bonamino (2003, p. 268), recorrente nas políticas públicas dos governos do Partido dos Trabalhadores (ainda que não

estivesse tratando especificamente, desse governo, visto que o mesmo se inicia exatamente no ano da publicação), refere-se às relações entre o “Estado, o setor privado lucrativo e a educação”. A autora destaca a alteração no modo como se concretiza a presença do Estado na dispensa e operação mais reduzida de determinadas políticas educacionais, no volume e na qualidade.

Evidencia-se uma ampliação da participação privada no espaço público, na produção e implementação de políticas legalmente estatais. Bonamino (2003) aponta, com base nessa ampliação, os sentidos da remodelação do papel do Estado, da reestruturação das relações entre esses entes e um redesenho do arranjo federativo, implicados pela não consolidação do regime de colaboração determinado constitucionalmente.

Destaca que os mecanismos de descentralização da educação tem sua eficácia questionada, tendo em vista as dificuldades enfrentadas pela maioria absoluta dos estados e municípios brasileiros para desenvolver seus sistemas. Bem como, as dificuldades de controle e participação da sociedade, em função da fragilidade democrática, e dos instrumentos (como os conselhos escolares) diante do clientelismo histórico arraigado local e nacionalmente (BONAMINO, 2003, p. 268).

Essa ampliação da participação foi incentivada sobremaneira durante o governo Lula. Salienta Saviani (2007) que o Ministro da Educação no período, Fernando Haddad, desafiou o empresariado a cobrar o aumento do investimento em educação, pois o caminho seguido por eles, solicitando enxugamento das contas governamentais e redução do tamanho do Estado estava na contramão da melhoria dos sistemas.

Segundo Saviani (2007),

Não deixa de ser positivo que um grupo de empresários defenda a necessidade de ampliação dos recursos investidos na educação. Ao que consta, eles foram levados a essa posição em decorrência de desafio lançado pelo ministro da Educação, ao mostrar que o empresariado tem sido muito ágil para ir a Brasília pedir isenção fiscal, redução de impostos, perdão de dívidas, incentivos a produção, sem jamais incluir na pauta o aumento de recursos para a educação. Ao contrário, ao criticar os gastos públicos, propor o enxugamento das contas governamentais, exigir a redução do tamanho do Estado, eles estão inviabilizando qualquer possibilidade de ampliação dos investimentos públicos em educação. Em resposta a esse desafio, foi proposto o movimento “Compromisso Todos pela Educação”, que fixou, na meta de número 5, a necessidade de ampliação do percentual do PIB investido na educação básica (SAVIANI, 2007, p. 1252).

Martins (2016, p. 26) afirma que a ação empresarial passa a ser diferenciada, buscando “uma atuação nacional que conjuga o empresariado, o Estado e a sociedade civil através de um “pacto” para reorganização do conjunto do sistema educativo público”. Os empresários organizaram o movimento “Compromisso Todos pela Educação”, com metas e solicitações de ampliação do percentual de investimento em educação básica. Segundo Saviani (2007, p. 1252), transparece de forma dominante, no movimento, a consideração da educação como uma “questão de boa vontade e de filantropia”, a ser resolvida por ações voluntárias.

Dessa forma, o autor assevera que ficam camuflados os interesses mais específicos de ajuste dos “processos formativos às demandas de mão-de-obra e aos perfis de consumidores postos pelas próprias empresas”. Para Saviani (2007),

a lógica que embasa a proposta do “Compromisso Todos pela Educação” pode ser traduzida como uma espécie de “pedagogia de resultados”: o governo se equipa com instrumentos de avaliação dos produtos, forçando, com isso, que o processo se ajuste às exigências postas pela demanda das empresas. É, pois, uma lógica de mercado que se guia, nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos das chamadas “pedagogia das competências” e “qualidade total”. Esta, assim como nas empresas, visa obter a satisfação total dos clientes e interpreta que, nas escolas, aqueles que ensinam são prestadores de serviço; os que aprendem são clientes e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável (SAVIANI, 2007, p. 1252-1253).

A similaridade e aproximação do governo federal com o empresariado ganha seu perfil mais claro, com apresentação das propostas de organização da educação no campo didático-pedagógico, da gestão, do currículo, enfim das políticas desenvolvidas, em parceria, entre as esferas pública e privada.

Ao destacar a ação estratégica dos movimentos empresariais, que disputam processos de formulação de políticas públicas para gestão da educação brasileira, salienta-se os diversos contextos onde ela se dá, quer seja pelo fundo público ou pela concepção de mundo em que está arraigada.

Durante o governo Lula, conforme afirmado, houve uma aproximação muito grande entre os órgãos governamentais e o empresariado, levando a uma participação intensa nos fóruns de debate sobre a educação por parte do movimento Todos Pela Educação e de outros movimentos empresariais. Pode ser citado, por exemplo, a participação nas CONAEs e nos debates do Plano Nacional de Educação, onde no espaço democrático disponibilizado ou aberto, os diversos

grupos marcaram posição sobre suas concepções de educação pública, e o TPE estava presente buscando pautar a posição de setores do empresariado.

Portanto, está na ação governamental o “chamamento” aos setores organizados da sociedade para o debate em torno das políticas públicas para a educação brasileira. Assim sendo, o empresariado se organizou na última década, de maneira não vista anteriormente no país, pela magnitude, capilaridade, organicidade e pelo significado de uma atuação abrangente na área da educação.

Evidencia-se, também, uma penetração nas esferas governamentais e poderes constituídos, com direção e execução de políticas públicas e, com um propósito amplo de incorporar seus preceitos societários sobre gestão e formação dos sujeitos pela via escolar. Essa atuação viabilizou-se pela organização do Movimento Todos Pela Educação, na interlocução em rede com outros movimentos empresariais, que segundo Martins, “ultrapassa a esfera estritamente econômica, agindo de modo a garantir a organização, o funcionamento e a reprodução do modelo social vigente” (MARTINS, 2016).

Síntese do Capítulo 2

Neste capítulo buscamos trazer a dinâmica da organização do Estado Brasileiro a partir da Constituição de 1988. Para tanto, lançamos luz sobre as transições governamentais nas três últimas décadas por conceber que nesse período houve modificações estruturais no marco regulatório, nas definições sobre o papel do Estado e na atuação de diversos setores da sociedade, que influenciaram e influenciam sobremaneira a consolidação da educação como direito público.

Neste caminho, observamos o movimento das estruturas institucionais, dos grupos sociais e o tensionamento que delinea as relações entre o setor público e o privado no país, o tênue limite onde são construídas e consolidadas as condições conjunturais significativas de uma nova ordem de regulação do Estado. Assim, são analisadas as bases para incursão das ideias neoliberais nos anos 1990 e a decorrente Reforma do Aparelho do Estado, com modificações substanciais no seu papel e na gestão pública.

No ensejo das reformas neoliberais estão às políticas de ajuste fiscal, os processos de privatização, terceirização dos serviços públicos e medidas

governamentais diversas de “austeridade”, que se consubstanciam num plano de redução dos investimentos públicos em todas as áreas, com grande influência na educação. Também são encontradas proposições vinculadas à desregulamentação do trabalho e do mercado, com implicações diretas sobre os direitos sociais.

Entra em questão o papel do Estado como provedor de benefícios sociais, de suas ações no planejamento e execução das políticas públicas voltadas a atender as demandas da sociedade. A noção da ação estatal como onerosa, burocrática e ineficiente é fortalecida por meio de campanhas diversas. As reformas constituem-se nas respostas dadas pelos setores dominantes para a crise econômica e representam uma pré-condição ideológica no discurso da garantia dos direitos assegurados pela Constituição. Dentro dessa lógica, com um Estado mais austero e “enxuto” se conseguiria investir em direitos sociais.

No campo da educação, no decorrer das duas décadas posteriores a LDB 9394/96, um grande número de disputas se põe, com posições extremadas que engendraram tensões diversas entre grupos sociais e sobre os entes governamentais. Disputas relativas ao papel a ser cumprido pelo Estado, sobre os espaços a serem compartilhados ou não com a iniciativa privada e organizações sociais, no desenvolvimento da noção de “público não estatal”.

Enfim, disputas por projetos societários, que se revelam no desenvolvimento das políticas públicas e que guardam, de um lado, proposições dos movimentos organizados dos educadores, baseadas na gestão democrática da escola pública e, de outro lado, a perspectiva gerencial atrelada a setores empresariais. Todos esses aspectos são observados como basilares nas proposições dos movimentos empresariais direcionadas às parcerias entre os entes federados e Organizações Sociais (OS) para a gestão dos sistemas públicos de educação.

No próximo capítulo trabalharemos o movimento “Todos Pela Educação” como um dos principais interlocutores dos movimentos empresariais para influenciar no desenvolvimento das políticas públicas educacionais brasileiras.

3 O MOVIMENTO “TODOS PELA EDUCAÇÃO”: VETOR DA COALIZÃO EMPRESARIAL NO BRASIL

Na busca por tentar compreender algumas ações do movimento Todos Pela Educação (TPE), num primeiro momento, volta-se a apresentá-lo por suas definições próprias, contidas nos documentos de sua fundação e de sua página na rede mundial de computadores (Internet). Bem como, apresentar um histórico de seu surgimento, conhecer sua atuação, seus sujeitos e pretensões, seu amparo teórico e princípios. Assim, inicialmente, temos o “Todos Pela Educação” como um movimento organizado da sociedade brasileira, fundado em 2006, que assume como missão contribuir para que até o ano de 2022 se efetive o direito de todas as crianças e jovens à Educação Básica de qualidade (Todos Pela Educação, *online*).

Segundo Malini (2009, p. 108), a origem do TPE está associada ao movimento “Faça Parte”, que tinha atuação voltada à “melhoria da qualidade da educação nacional, através de programas e projetos”. A equipe desse movimento, coordenada por Priscila Cruz, desenvolvia “em parceria com o UNICEF e a UNESCO”, um levantamento sobre ações educacionais nos estados e municípios, que redundaram no documento base do TPE: “Dez Causas 26 Compromissos”. A atuação dos movimentos empresariais e setores organizados, junto aos governos, especialmente o federal, potencializou o crescimento do Todos Pela Educação.

O movimento Todos Pela Educação se organizou durante o Governo Lula, mas existiam ações embrionárias de unificação da ação empresarial no campo da educação que são anteriores a essa. Os diversos setores empresariais sempre atuaram de forma individual ou coletiva nas ações educacionais brasileiras, quer sejam municipais, estaduais ou federais. Em momentos diferentes, em formatos variados, mas fato é que sua atuação invariavelmente tensionou o Estado e a definição das políticas públicas.

A ação empresarial ganha maior organicidade com a criação do movimento Todos Pela Educação. Provavelmente, pela primeira vez na história do país, um grupo, pertencente a esse setor, tenha conseguido aglutinar os mais variados sujeitos da “vida pública nacional” em uma empreitada com o viés educacional. Governistas, de uma variada mescla de partidos, parlamentares, educadores e

especialistas na área, grandes grupos econômicos, organizações sociais, enfim, uma gama de representações ímpar, reunida para iniciar um amplo acordo buscando consensos, metas e objetivos para nortear suas ações.

Martins (2016, p. 32) afirma, que respaldado pela conjuntura e pelas “pressões de agências internacionais”, o TPE conseguiu legitimidade em mobilizar “grupos empresariais em prol de uma aliança com o governo e outros setores da sociedade na reorganização da educação pública”.

O Ministro da Educação Fernando Haddad (PT), no período compreendido entre julho de 2005 e janeiro de 2012, durante os Governos Lula e Dilma, participou do evento de criação do movimento Todos Pela Educação e, parte significativa de suas ações foi norteadas pela lógica da associação entre governo, iniciativa privada e organizações sociais. Segundo Saviani (2007),

Com a ascensão do PT ao poder federal, sua tendência majoritária realizou um movimento de aproximação com o empresariado, ocorrendo certo distanciamento de suas bases originárias. Talvez isso explique, de certo modo, por que o MEC, ao formular o PDE, o tenha feito em interlocução com a referida parcela da sociedade e não com os movimentos dos educadores.

No contexto indicado, o PDE assume plenamente, inclusive na denominação, a agenda do “Compromisso Todos pela Educação”, movimento lançado em 7 de setembro de 2006 no Museu do Ipiranga, em São Paulo. Apresentando-se como uma iniciativa da sociedade civil e conclamando a participação de todos os setores sociais, esse movimento se constituiu, de fato, como um aglomerado de grupos empresariais com representantes e patrocínio de entidades como o Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar-DPaschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros (SAVIANI, 2007, p. 1243).

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) traçado sem a participação ampla dos educadores, sindicatos, universidades e representações históricas dos movimentos sociais organizados foi um dos grandes motivos de desapontamento, por parte dos mesmos, com o governo do Partido dos Trabalhadores, marcando gradualmente os rumos e opções feitas ao longo da gestão.

Para Argolo (2015, p. 8) com a implementação do PDE, o Ministério da Educação (MEC) em articulação com as organizações empresariais do Todos Pela Educação (TPE) “projeta as bases conceituais e institucionais nas quais o SNE

deveria ser estruturado. Assim, um dos objetivos do PDE 2007 é delimitar o sentido social da educação pública como um fator de desenvolvimento econômico-social territorial, segundo uma perspectiva sistêmica”. Portanto, há uma articulação entre o governo e os movimentos empresariais, na qual a agenda educacional faz parte dos projetos das várias partes envolvidas.

Para Saviani (2007, p. 1234) o PDE “abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC”. Várias ações foram ajustadas e associadas ao lançamento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que possuía por base os estudos do INEP voltados a avaliar o “nível de aprendizagem dos alunos”.

Do primeiro formato de “iniciativa da sociedade civil”, o Movimento ganha novos contornos, ampliando sua atuação e a adesão de quadros empresariais, políticos e educacionais. Na página do movimento consta que após reformulação estatutária, em fevereiro de 2014, o Todos Pela Educação passou a se qualificar como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip).

O documento expedido pelo Ministério da Justiça, Certificado de Qualificação Social assevera esta “nova” condição:

Ministério da Justiça, Secretaria Nacional de Justiça: Certificamos que a Todos Pela Educação – TPE, CGC/CNPJ nº 10.477.478/0001-60, por meio do processo MJ nº 08071.002200/2014-89, foi qualificada como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público, nos termos da Lei nº 9790, de 23 de março de 1999, conforme Despacho da Diretora, de 13 de fevereiro de 2014, publicado no Diário Oficial de 14 de fevereiro de 2014 (conforme delegação da Portaria SNJ nº 28, de setembro de 2008). BRASÍLIA, 19 de fevereiro de 2014 (BRASIL, 2014).

Essa mudança diz muito sobre as alterações no marco regulatório e, em decorrência, sobre as relações estabelecidas entre os setores público e privado, que vão sendo costuradas pelo governo. Na condição de Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), o movimento TPE credencia-se a novos patamares de relacionamento com entes governamentais. Essa previsão legal e a caracterização do desenvolvimento de ações de caráter público não-estatal, por parte do Movimento, busca amparo político para reafirmar a alternativa de parceria do setor público com entes privados e do terceiro setor. Salientamos que o TPE não é mantido com recursos públicos, o movimento é financiado por seus mantenedores privados, que elencaremos adiante.

O documento “Legislação sobre o Terceiro Setor” (2016), da Câmara dos Deputados aborda a caracterização das OSCIPs e o diferencial do Termo de Parceria, como documento de formação de vínculo entre o ente o poder público e as organizações:

As organizações da sociedade civil de interesse público (Oscips) são pessoas jurídicas de direito privado sem fins lucrativos, instituídas pela Lei nº 9790/1999, que foi regulamentada pelo Decreto Federal nº 3.100/1999 e pela Portaria do Ministério da Justiça nº 361/1999. Tais entidades destinam-se à prestação de serviços sociais não exclusivos do Estado, recebem incentivos e são fiscalizadas pelo Estado por meio de Termo de Parceria, que é o instrumento jurídico que disciplina seu vínculo com o poder público (BRASIL, CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2016, p. 16).

Tudo isso, para abrir espaço e para dar respaldo aos discursos referentes à conjuntura de constante crise econômica, seguindo o cenário internacional, cujas respostas se amparam na responsabilização do Estado, pelos problemas do sistema capitalista e pela agudização da questão social trazida pelas reformas neoliberais.

No campo das políticas públicas, outros sujeitos são chamados a participar do planejamento, elaboração e execução da ação pública. No arcabouço jurídico, observa-se uma abertura e modificação da caracterização de entidades e instituições para que pudessem ocupar lugar anteriormente definido como exclusivo do Estado. Assim, legalmente, passam a ser estabelecidas novas relações entre o público e o privado. Segundo Oliveira (2009),

Como estratégia para superar a crise, remete-se à sociedade civil, por meio do terceiro setor (organizações filantrópicas e comunitárias, ONGs e instituições do gênero), a responsabilidade pela implantação de políticas sociais (PERONI, 2008). Sob essa ótica, datam desse período a Lei das Organizações Sociais (OS), Lei nº 9.637, de 1998, assim como a Lei das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), Lei n. 9790 de 1999. “A essas associações foram atribuídas maior rapidez na prestação de serviços, a capilaridade territorial e a continuidade aos programas” (OLIVEIRA, 2009, p. 3).

Então, a questão contratual passa a ser definida no “Termo de Parceria”, um instrumento de determinação do planejamento, atuação, avaliação e controle social, demarcando responsabilidades. Outro documento que desdobra e define formas de ação do TPE, especificando detalhes, o Estatuto Social, de 26 de novembro de 2013, passa a ser o amparo legal para os vínculos estratégicos do Movimento. Sua influência aumenta sobremaneira e a aproximação com governos nas três esferas

passa a ser ponto fundamental para sua inserção no enlace entre o setor público, o privado e o terceiro setor no Brasil.

O Todos Pela Educação, que tem como sigla TPE, e assim doravante denominado neste Estatuto Social, é uma associação de fins não econômicos, sem fins lucrativos, de caráter privado e natureza filantrópica, fundada em 07 (sete) de setembro de 2006, que se regerá por este Estatuto Social Consolidado, por seu Regimento Interno e sob os auspícios da Lei 9.790 de 23/03/1999, regulamentada pelo Decreto nº 3100, de 30 de junho de 1999 (Todos Pela Educação, 2013).

A representação de setores no TPE é diversa e plural, desvinculada de partidos políticos e outros movimentos sociais, mas envolvida com segmentos da sociedade, como gestores públicos, empresários, educadores, pais, alunos, pesquisadores, profissionais de imprensa e as pessoas ou organizações sociais que são comprometidas com a garantia do direito a uma Educação de qualidade (TPE, 2013).

A composição do TPE aponta para uma representação de setores empresariais da sociedade que concebe a gestão de seus empreendimentos, como motor do desenvolvimento econômico do país, tendo o lucro como foco de seus negócios e, quando colocados a refletir sobre a gestão da escola pública o foco, normalmente, não se volta ao lucro, mas aos resultados nas avaliações institucionais tomados como critério de qualidade. Assim, as especificidades da educação ficam relegadas e desconsideradas. Segundo Krawczyk (2012),

O Movimento representa uma ampla coalizão formada pelos principais acionistas de empresas, diretores de organizações do terceiro setor e por líderes dos governos na área de educação. Sua gênese está associada a grupos empresariais de origem, porte e setores bastante diversos, mas que, no seu conjunto, representam uma importante fração da classe burguesa, tais como: Grupo Itaú, Gerdau, Pão de Açúcar, Instituto Ayrton Senna, Grupo de Institutos, Fundações e Empresas - GIFE, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ethos, Grupo Abril, dentre outros. Financeiramente, o TPE organiza-se a partir da captação de recursos privados, feitos através de doações de grandes grupos empresariais e de organizações internacionais, como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) (KRAWCZYK, 2012, p.04).

O Movimento também se define por seus objetivos - expressos em seus textos - visando auxiliar na melhoria das condições de acesso, de alfabetização e de sucesso escolar. Bem como, na ampliação de recursos investidos na Educação

Básica e na melhoria da gestão desses recursos. Esses objetivos foram traduzidos em 5 Metas:

Meta1 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 ao seu ano; Meta 4 Todo jovem com Ensino Médio concluído até os 19 anos; Meta 5 Investimento em educação ampliado e bem gerido. Em 2010, o movimento adotou 5 Bandeiras, as quais entende como urgentes e com resultados mais impactantes para a melhoria da qualidade da Educação e para o alcance das Metas. São elas: Formação e carreira do professor; Definição dos direitos de aprendizagem; Ampliação da exposição do aluno ao ensino; Uso relevante das avaliações na gestão educacional; Aperfeiçoamento da gestão e da governança da Educação. Como grandes mudanças dependem do engajamento de todos, tanto por ações cotidianas quanto por valores colocados em prática, em 2014 foram identificadas 5 Atitudes que mostram como a população brasileira pode ajudar crianças e jovens a aprender cada vez mais e por toda a vida. São elas: Valorizar os professores, a aprendizagem e o conhecimento; Promover as habilidades importantes para a vida e para a escola; Colocar a Educação escolar no dia a dia; Apoiar o projeto de vida e o protagonismo dos alunos Ampliar o repertório cultural e esportivo das crianças e dos jovens (Todos Pela Educação, 2015, *online*).

Toda essa sequência de intenções e bandeiras que norteia o Movimento são definidas pelo conjunto de seus membros e deliberadas em suas diretrizes estratégicas, servindo para orientar suas ações, em que se destacam os seguintes programas e projetos, que serão detalhados em outro momento do texto: “De Olho nas Metas (relatório anual que mensura e analisa o esforço do Brasil, dos estados e dos municípios para as que 5 Metas sejam cumpridas), Pesquisas, Educação em Pauta, Boletim Notícias TPE, Boletim Educação na Mídia, No Ar: Todos Pela Educação, Campanhas publicitárias, o Observatório do PNE e os Grupos de assessoramento” (Todos Pela Educação, 2015).

Salientamos que, grande parte dos dados analisados pelo TPE, é produzida pelo governo federal, por meio do MEC e do INEP. As equipes do movimento possuem agilidade por trabalharem focados nesse tipo de atuação e conseguem visibilidade por dar “respostas” rápidas, às mídias que possui parceria, quando solicitada.

Porém, o que nos importa no momento, para além do reafirmado pelo próprio Movimento, são suas ações e articulações políticas e institucionais, pois elas, baseadas nas relações estabelecidas, evidenciam mais do que se anuncia, pretende-se ou, apresenta ser. Existem mediações diversas entre a forma como se apresenta o movimento Todos Pela Educação e a forma como atua na sociedade

brasileira. Buscar o maior número dessas mediações e aproximar a observação sobre essas formas é o que se pretende desvelar por meio dessa pesquisa.

Uma questão de ordem jurídica, mas que possui influência no aspecto financeiro chama atenção, pois, como foi apontado anteriormente, o Movimento passa em 2014, a se consolidar legalmente como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip), e a capacitar-se para o recebimento direto de recursos públicos dos três entes federados. Mas, conforme afirmado, as fontes de financiamento do Movimento permanecem privadas e a atuação gira no entorno do monitoramento, da cobrança, da corresponsabilidade e da “produção de consensos”.

No mapeamento da crise educacional está o espaço de inserção do TPE, como formulador de políticas públicas, cada vez mais próximo das deliberações governamentais. Krawczyk (2012) indica a cogestão como fundamento da proposta do TPE:

Para o TPE a crise de qualidade, responsabilidade e gerenciamento estão interligadas: a crise de qualidade seria resultado da incapacidade gerencial do Estado em administrar a educação pública e da falta de responsabilização da sociedade em pressionar/fiscalizar os governos. Por isso, um dos princípios do TPE é a corresponsabilidade pela educação, “que se consubstancia na atuação convergente, intercomplementar e sinérgica entre as políticas públicas, o mundo empresarial e as organizações sociais sem fins lucrativos” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2006a, p.7). Assim, a responsabilidade pelos resultados educacionais pode ser compartilhada entre governos e sociedade recuperando, simultaneamente, o papel do empresariado como sujeito privilegiado na interlocução com o poder executivo (KRAWCZYK, 2012, p.5).

Dessa forma, na corresponsabilidade pelos resultados, compartilhada entre governos e sociedade, estampa-se a aparência de uma “nova” forma de conceber o público, de uma “nova” forma de compreender a gestão pública. Uma nebulosa e densa cortina sob a qual múltiplas mediações entre Estado e sociedade encobrem relações entre o setor público e o privado no país. Norberto Bobbio (1990), analisando a questão do “Estado, governo, sociedade”, sinaliza uma interferência mútua entre as esferas pública e privada,

Os dois processos, de publicização do privado e de privatização do público, não são de fato incompatíveis, e realmente compenetraram-se um no outro. O primeiro reflete o processo de subordinação dos interesses privados aos interesses da coletividade representada pelo Estado que invade e engloba progressivamente a sociedade civil, o segundo apresenta a revanche dos interesses privados através da formação dos grandes grupos que se servem

dos aparatos públicos para o alcance dos próprios objetivos (BOBBIO, 1990, p. 27).

Porém, no Brasil, essas esferas possuem uma linha muito tênue de separação, elas por vezes se confundem. E, nesse espaço, os grupos e classes sociais disputam projetos a serem implementados nos sistemas de ensino, segundo suas convicções teóricas, políticas e ideológicas.

O que, por vezes, pode parecer disputa direta por recursos financeiros despendidos pelo Estado, orientada automaticamente pela lógica mercadológica, pode desvelar projetos de disputa maiores e mais significativos, como o da gestão das escolas públicas por organizações sociais, já que foca suas metas no gerenciamento, bem como pode desvelar projetos próprios voltados à formação dos sujeitos e com uma perenidade maior nas sucessivas gerações da classe trabalhadora, representando um impacto mais significativo do que aquele que visa retorno financeiro imediato.

A condução da educação brasileira, posterior ao ano de 2003, início do governo Lula, representa uma transição da atuação do empresariado por meio de alguns vetores para desenvolver proposições educacionais pela via das políticas públicas no país. Mas a reconfiguração das relações entre empresários e governos nas três esferas federadas União, estados e municípios, é resultado de uma modificação substancial sobre o processo de regulação da atuação do Estado interferindo em alguns princípios constitucionais para a educação.

Quando observados os caminhos percorridos em busca da gestão democrática da escola pública, da sua autonomia, dos projetos político-pedagógicos, enfim, de uma série de bandeiras dos educadores para a melhoria das condições gerais de desenvolvimento da relação ensino-aprendizagem, em consequência da sua qualidade, percebe-se que muitos passos foram retroagindo em sentido amplo. Por exemplo, espaços coletivos e organizações representativas de estudantes, pais e mestres foram refuncionalizadas, servindo de condutores do viés privado na educação.

Não se pode responsabilizar o movimento Todos Pela Educação pela ressignificação da participação da comunidade na gestão da escola, ele se consolida em 2007, enquanto esses processos são anteriores e ganham gradação. No entanto, pode-se atribuir o fortalecimento dessa lógica aos movimentos

empresariais. Se durante os anos 1970/80 não havia esse chamamento à participação, nos anos 1990, setores diversos da sociedade, inclusive a mídia televisiva, clamam por esse espaço de definição no campo educacional. Assim, no embate entre esses setores vicejam perspectivas múltiplas sobre as possibilidades e limitações dessa participação.

O TPE consegue se constituir enquanto movimento da sociedade, angariando grupos de diversas matrizes, inclusive no governo federal, passando a pautar uma diferente perspectiva de gestão pública para as escolas. Segundo Martins (2016, p. 35), a gênese do Movimento vincula-se ao “voluntariado” e à “responsabilidade social”, mas a participação do Terceiro Setor, “denota também uma forte ligação com interesses de classe em relação às transformações necessárias à burguesia”.

Os movimentos empresariais, instituições, fundações e organizações sociais, nos diversos formatos, possuem programas específicos que visam às redes públicas de ensino. Neste aspecto, dois pontos são fundamentais: a gestão dos sistemas e escolas e os projetos formativos associados aos setores empresariais, debate que traremos adiante na pesquisa.

3.1 A GESTÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA E O VIÉS DO MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO

Dois aspectos possuem grande relevância para o movimento Todos Pela Educação quando se debate a gestão educacional. Um primeiro refere-se à utilização das avaliações institucionais como critério de qualidade na gestão. Ou seja, está na gestão da escola a responsabilidade sobre os resultados da relação ensino aprendizagem e outros critérios considerados pelos indicadores que fazem parte do processo de mensuração. O segundo aspecto de grande valia para o Movimento refere-se ao aperfeiçoamento desta gestão e dos governos no que diz respeito a educação.

Pesquisar e conhecer a gestão da escola pública se reveste de uma dificuldade significativa. Pois, requer que se conheça a diversidade do país e suas regiões com historicidade, economias e culturas particulares, com práticas políticas e estratégias múltiplas, com gestões autônomas nos mais de cinco mil municípios,

vinte e seis estados e no Distrito Federal. Condições que limitam a aplicação de políticas verticalizadas de forma direta pelo MEC, e de algum modo resguardam a autonomia e os processos de cada unidade escolar, mas que dificultam sobremaneira a garantia de educação básica para todos.

Portanto, as políticas nacionais com o intuito de atingir todos os entes federados necessitam ter envergadura e capilaridade para auferir resultados satisfatórios. Para Dourado (2007),

a análise da gestão educacional pode se realizar por meio de vários recortes e planos. Uma perspectiva importante implica não reduzir a análise das políticas e da gestão educacional à mera descrição dos seus processos de concepção e/ou de execução, importando, sobremaneira, aprendê-las no âmbito das relações sociais em que se forjam as condições para sua proposição e materialidade. Tal perspectiva implica detectar os tipos de regulação subjacente a esse processo. Segundo Barroso (2006, p. 13), o conceito de regulação, em que pesem os diferentes significados possíveis, pode ser utilizado “para descrever dois tipos diferenciados de fenômeno, mas interdependentes: os modos como são produzidas e aplicadas as regras que orientam a ação dos atores; os modos como esses mesmos atores se apropriam delas e as transformam” (DOURADO, 2007, p. 922).

Por vezes, o formato da política pública federal possui um escopo processual e de execução que se aproxima da realidade das escolas nos mais variados locais do país. Mas sua análise necessita de profundidade para compreensão das relações e conjunturas do espaço e do tempo em que vivem os sujeitos de onde a política se estabelece.

Diante da possibilidade de disputar a “criação das regras”, de regulamentar, por meio das políticas públicas, e de direcionar a forma como os “atores” ou sujeitos do processo se apropriam delas e transformá-las, o movimento Todos Pela Educação se insere no processo.

Como a análise buscada neste espaço especificamente se reveste de uma observação das proposições do movimento Todos Pela Educação sobre a gestão da escola pública e o “arquivo de intenções declaradas” que consta dos documentos ofertados em suas publicações, perde-se inicialmente o que ressalta Dourado (2007) como de imprescindível valia: aprender sobre as políticas e a gestão no “âmbito das relações sociais”. Perde-se a forma como são produzidas e aplicadas as regras que orientam as ações dos sujeitos.

Dourado (2007, p. 923), na análise do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e do Programa Nacional de

Fortalecimento de Conselhos Escolares, busca apreender nas proposições, programas e estratégias federais, elementos para compreensão da lógica dos processos de regulação e financiamento, que permitem materializar as políticas de gestão, tentando apreender seus limites e possibilidades.

No caso das políticas públicas brasileiras, o maior proponente é o governo federal, por meio do Ministério da Educação, mas o regime de colaboração entre os entes federados implica em auxílio e orientação técnica, bem como financeira, por meio das políticas de fundos e de projetos. Como, por exemplo, pode ser salientado, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e outros, que serão detalhados adiante, para buscar a existência de evidências de que essas políticas estejam contaminadas, ou alinhadas com os princípios defendidos pelo TPE e pelos movimentos empresariais, marcando o traço metodológico desta pesquisa. Na compreensão de que algumas políticas de descentralização podem aproximar as escolas de processos semelhantes a gestão privada.

Para a gestão dos sistemas de ensino e das escolas públicas, tendo em vista a autonomia federativa, a ação governamental da União fica restrita, auxiliando com políticas de formação de gestores, com recursos e programas de controle social sobre os estados e municípios. O que foi, dinamicamente, alterado pela inclusão de novos sujeitos e propostas no seio das políticas públicas.

O autor assevera que a educação possui especificidades e finalidades diferentes que vão além dos mecanismos de gerenciamento de empresas. Ele observa a gestão sob três eixos de análise: concepção, formação e financiamento. Segundo Dourado,

a gestão educacional tem natureza e características próprias, ou seja, tem escopo mais amplo do que a mera aplicação dos métodos, técnicas e princípios da administração empresarial, devido à sua especificidade e aos fins a serem alcançados. Ou seja, a escola, entendida como instituição social, tem sua lógica organizativa e suas finalidades demarcadas pelos fins político-pedagógicos que extrapolam o horizonte custo-benefício stricto sensu. Isto tem impacto direto no que se entende por planejamento e desenvolvimento da educação e da escola e, nessa perspectiva, implica aprofundamento sobre a natureza das instituições educativas e suas finalidades, bem como as prioridades institucionais, os processos de participação e decisão, em âmbito nacional, nos sistemas de ensino e nas escolas (DOURADO, 2007, p. 924).

As ações voltadas à gestão educacional, segundo o autor, devem considerar uma concepção ampla, que leve em conta “a centralidade das políticas educacionais

e dos projetos pedagógicos das escolas, bem como a implementação de processos de participação e decisão nessas instâncias, balizados pelo resgate do direito social à educação e à escola” (DOURADO, 2007, p. 924).

Nesse aspecto, há uma divergência efetiva na concepção e execução em relação às proposições políticas constantes dos documentos do TPE, que auxiliam na materialidade de realização da gestão das escolas públicas de forma compartilhada. Os movimentos empresariais creditam valores, como eficiência e agilidade, às organizações sociais, o que as credenciarão a gerir escolas públicas e redes de ensino.

Essas propostas enfraquecem sobremaneira os projetos político-pedagógicos, a participação e a gestão democrática da escola pública. Em função de incorporarem, essencialmente, critérios gerencialistas, como exemplo a busca prioritária por resultados nas avaliações institucionais, chamadas por Saviani (2007) de “pedagogia de resultados”. Critérios gerencialistas, que ancorados em modelos e materiais impõem condicionalidades às secretarias de educação na definição de suas propostas curriculares, de suas ações voltadas a formação e contratação de pessoal. Na verdade, os governos estaduais e municipais quando fazem acordos e parcerias com organizações sociais, em geral, sabem o que estão pactuando. Quem, normalmente, sofre os efeitos desse tipo de processo são estudantes, professores, gestores e a comunidade escolar.

Interessante refletir sobre aspectos da gestão democrática da escola pública, tão recentes na educação brasileira que, ao buscar na Constituição Federal de 1988, sua base legal, depara-se com uma difícil construção histórica, ainda em curso, e com uma duração tão ínfima, devido às constantes ameaças, como as que estão postas pelos processos gerenciais. Por vezes, a democratização da escola se limita ao provimento do cargo de diretor, numa ótica reduzida, que não contradita o cerne dos processos gerenciais.

Oliveira (2005, p.11), ao abordar o tema “O público e o privado no contexto da educação pública brasileira” analisa a questão da gestão das escolas e salienta aspectos relevantes sobre as formas de provimento do cargo do diretor escolar (concurso, indicação e eleição). Ressalta que a indicação política, pelo ente governamental, possui raízes profundas no patrimonialismo da formação do Estado Brasileiro, que sustenta “relações de troca de favores na ocupação do emprego

público”, dificultando a incorporação de elementos essenciais da gestão democrática e distanciando da necessária noção entre o que é público e o que é privado.

Oliveira (2005) afirma que:

Na indistinção entre o público e o privado está a origem de uma socialização familiar, doméstica e afetiva que impede que se criem as condições para uma real gestão da coisa pública (Holanda, 1971). Sérgio Buarque de Holanda chega a afirmar que sem a transgressão desta “ordem familiar” não se pode, sequer falar de Estado ou de cidadão: O Estado não é uma ampliação do círculo familiar e, ainda menos, uma integração de certos agrupamentos, de certas vontades particulares, de quem a família é o maior exemplo [...] só pela transgressão da ordem doméstica e familiar, é que nasce o Estado e que o simples indivíduo se faz cidadão, contribuinte, eleitor, elegível, recrutável e responsável ante as leis da Cidade (OLIVEIRA, 2005, p. 11).

A ocupação dos cargos públicos possui legislação específica, regulamentando os dispositivos constitucionais de 1988 e, geralmente, os professores são concursados ou contratados nos municípios e estados, dentre eles são feitos processos diferenciados a depender das normas estabelecidas pelos entes federados para a escolha dos diretores e gestores das escolas.

No Plano Nacional de Educação (PNE), considerando a Meta 19, sobre gestão democrática, o Observatório do PNE aponta que:

A escolha de diretor escolar, por exemplo, ocorre por indicação política em 45,5% das escolas da rede pública. Sobre os Conselhos escolares (CE), entre 2013 e 2015, houve diminuição na quantidade de escolas que não têm o CE – de 11,7% para 6,6% - e aumentaram as que contam com a participação de representantes de todos os segmentos (pais, alunos, professores, e funcionários da escola), de 56,1% para 64,3% (Observatório do PNE, 2016, p. 21).

Mas quando se observa que, em menos de 30 anos, em meio a avanços e retrocessos, não se tem vivido plenamente a extinção da “indicação” como forma de provimento para a direção das escolas, e nem a eleição como principal opção democrática para sua efetivação no sistema público de ensino. Observando apenas esse aspecto, percebe-se o quanto se necessita caminhar na consolidação de uma escola democrática. Assim, sem ter vivido ou experimentado, torna-se mais nítido enxergar as ameaças a essa consolidação. Como por exemplo, outra lógica de pensar o público. A gestão democrática tão cara em lutas e de tão difícil concretude encontra mais um óbice, o gerencialismo.

Portanto, o compromisso político, o fim público, a necessidade de se estruturar a ação governamental nos sistemas de ensino estaduais e municipais de uma forma autônoma e democrática, requer preceitos amplos, próprios da educação pública realizada no âmbito do Estado. Na sequência, salientamos estudos que apresentam diferentes formas de tratar a gestão da escola pública e processos que passam a pautar às ações dos movimentos empresariais e sua participação agenda das políticas educacionais no país.

3.2 A LÓGICA PRIVADA DE PENSAR O PÚBLICO: MOVIMENTOS EMPRESARIAIS E O TODOS PELA EDUCAÇÃO.

Ao diferenciarmos escola pública e escola privada na forma da Lei (CURY, 1992, p. 55) elencamos algumas especificidades na concepção e fins das instituições e o quão distante são os objetivos entre elas, apesar de possuírem uma natureza similar, a “educação escolar”. A lógica da gestão de uma escola privada também se diferencia daquela destinada à rede pública, mais distante ainda representa a lógica empresarial na adequação às necessidades e finalidades da mesma. Os novos contornos que isso vem ganhando são pesquisados por diversos autores do campo educacional.

Peroni (2006, p. 112), ao analisar as conexões entre o público e o privado em uma parceria firmada entre o Instituto Ayrton Senna (IAS), Alfabetização Solidária (Alfasol) e o MEC destaca três movimentos a serem observados no programa instituído para alfabetização de jovens e adultos: O repasse de dinheiro público para o setor privado (organização social), a lógica de mercado incutida na gestão e no currículo e a questão da transparência para um possível controle social.

Salienta a autora (2006, p. 112) que a base financeira do programa era composta por dinheiro público (financiamento ou renúncia de impostos), que a coordenação e a execução do programa, inicialmente pública, era repassada para a iniciativa privada, por meio de uma ONG (AAPAS – Associação de Apoio ao Programa Alfabetização Solidária), criada em 1998 para esse fim, e que o controle social era quase impossível em função da não disponibilização dos dados solicitados pela pesquisadora a época. Essa é uma das formas pelas quais se materializa na política educacional as redefinições do papel do Estado.

Uma pesquisa realizada por Ricardo Paes de Barros, do Instituto de

Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e Mirela de Carvalho, do Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade (IETS), denominada “Avaliação do impacto dos programas do Instituto Ayrton Senna”, que consta na página do Todos Pela Educação, aborda a adoção dos programas do Instituto por redes públicas estaduais e municipais de ensino no país. O estudo se volta aos programas de correção de fluxo (Acelera e Se Liga) e o de melhoria da gestão escolar (Circuito Campeão e Gestão Nota 10), ficando os últimos com particular atenção para a observação sobre algumas considerações e programas empresariais para a gestão da escola pública (BARROS, 2012).

Como avaliar o impacto da implantação dos programas em estados e municípios? Os pesquisadores fizeram a opção por analisar o contraste entre redes que fizeram a adesão, antes e depois do ano de 2005, apesar da restrição do período e de redes encampadas pela pesquisa, construíram a possibilidade de comparar aspectos realmente possíveis e significativos, estimando o impacto dos programas do Instituto.

Neste sentido, os pesquisadores também tiveram o cuidado de levar em conta as diferenças socioeconômicas dos municípios. A “participação nos programas do Instituto requer do município ou estado certas atitudes, além de uma considerável predisposição para a organização e introdução de modernas técnicas de gestão” (BARROS, 2012).

Aqui se observa a adesão aos programas com condicionalidades estabelecidas nos termos de parceria, tendo a possibilidade de ferir princípios da gestão democrática, e reduzindo a autonomia do ente municipal ou estadual. Os critérios utilizados para a metodologia são calcados em dados oficiais e buscam evidências da assertividade dos programas, para que se tornem referências. Segundo os pesquisadores,

o desempenho educacional foi medido a partir de indicadores de resultados do fluxo escolar (taxas de aprovação, reprovação, abandono, defasagem série-idade), também a partir de algumas características básicas dos serviços oferecidos (como número médio de alunos por turma, número de horas-aula por dia e qualificação dos professores), bem como diversas características da infraestrutura escolar (BARROS, 2012, p. 2).

Essas pesquisas são organizadas no sentido de amparar um discurso de que os institutos e fundações com as experiências desenvolvidas conseguem trazer

respostas para os problemas da educação brasileira, com maior flexibilidade e rapidez do que aquelas desenvolvidas pelos estados e municípios. Assim, buscam consolidar a “necessidade” de uma participação mais efetiva da sociedade, por meio de suas organizações. Ou seja, como historicamente a participação foi reduzida, possibilita-se que grupos respondam pelo todo, ou que experiências específicas de alguns institutos e fundações passem a servir de parâmetros para as políticas públicas mais amplas.

Recentemente, Ricardo Paes de Barros, em entrevista a Revista “Isto É Dinheiro” foi perguntado se “A privatização e o modelo PPP em escolas ajudariam a melhorar o ensino?” Respondeu:

Vários países, como a Holanda e a República Tcheca, caminharam cada vez mais para não ter escolas públicas. No fundo, o que queremos é uma escola que seja de boa qualidade e que se uma pessoa quiser acessar colocar o filho dele lá, ele será aceito. O SUS é um exemplo. Se quiser acessar esse sistema, não importa muito se o hospital é público ou privado. Quem vai pagar a conta é o governo. É inevitável que a mesma coisa aconteça na educação. Não tem nenhum sentido o estado ser dono de um bando de escola. Ele tem que estar preocupado em regulamentar a qualidade, garantindo que qualquer crianças seja aceita. O papel dele é de regular o preço e o custo que vai pagar, para que não seja alto. No fundo, o Pro-Uni é um pouco isso. A universidade oferece o serviço, o aluno se beneficia, a escola é privada e quem acaba pagando é o governo, na medida em que se tem uma redução dos impostos ou das contribuições sociais que a instituição irá pagar. Então, no futuro, não tem razão nenhuma o estado gerenciar individualmente professores e escolas. A função dele será mais regulamentar a qualidade e garantir o acesso de todos e pagar pelo serviço. (BARROS, 2017, Revista Isto É Dinheiro, *online*, edição de 08 Set 17 – nº 1035).

De forma mais escamoteada ou mais explícita, a questão se estende para além do montante de recursos aportados, passa por concepções de formação humana e de gestão pública. São variadas maneiras para exemplificar essa penetração no espaço público. Nessas formas, Adrião e Peroni (2009) apontam para fragilidades nos processos de implantação de modelos privados de gestão do sistema público em seu flanco mais vulnerável:

Em alguns casos, o setor público compra os sistemas de ensino com recursos próprios, em outros recebe recursos de outras esferas governamentais para viabilizar a tal aquisição. De qualquer maneira, submete e envolve toda rede de ensino ou escolas em particular a uma proposta elaborada por segmentos não vinculados à educação local os quais, em nome de uma maior competência técnica substituem o compromisso político da gestão pública com a elaboração e o acompanhamento das políticas educacionais. Em síntese, a política

educacional que vigora como resultado da aquisição de uma “cesta de produtos ou insumos adquiridos no mercado educacional” além se não resultar de discussões com a comunidade escolar, dado ser definida em função de um padrão construído pelo agente privado redefine o espaço do público e minimiza sua autonomia diante do privado (ADRIÃO e PERONI, 2009, p. 111).

Adrião e Peroni (2009, p. 112) ressaltam ainda que a fragilidade dos municípios, elo mais fraco entre os entes federados, pela falta de recursos humanos ou meios materiais e estrutura, deixa campo aberto para a atuação privada nas escolas públicas e o setor acaba por subvencionar organizações de caráter diverso, em especial ONG e OSCIP. O que inverte a lógica de utilizar recursos públicos necessários para ampliar e consolidar o aparato governamental e às redes na sua manutenção e desenvolvimento do ensino.

A compra direta de “pacotes”, sistemas de ensino e apostilamento por parte dos governos avança no campo pedagógico e insere formas de concorrência pública, pela via orçamentária entre empresas do mercado educacional. Essa fórmula que passa a dar legalidade a aquisição pelos municípios dos módulos de ensino, com foco nas avaliações institucionais, cresce de acordo com o avanço do valor dessas mesmas avaliações, elas viram referência de “bom ensino”, por possuir ênfase nos resultados e metas dos indivíduos, e dos gestores públicos.

A gestão empresarial, com base nas metas e resultados voltados à escola pública, é mais recente e encontra formas diferentes, pela via das associações de pais e mestres e assemelhadas e pela via direta da gerência realizada por instituições desvinculadas dos governos (organizações sociais) e suas secretarias de educação. Essas são algumas das formas pelas quais se materializam na política educacional redefinições do papel do Estado.

Para Adrião e Peroni (2009),

Não por acaso, ouve-se recorrentemente dos gestores governamentais como justificativa para a adoção desse tipo de parceria a busca por certa “qualidade da educação”, ainda que esta seja imposta por avaliações externas e ditadas por uma lógica mercantil. O conceito de qualidade também nos remete ao debate acerca da função social da escola (PERONI, 2008). Sabe-se que historicamente, a educação sofreu influências do mercado e, particularmente neste período do capitalismo, a gestão e o conteúdo escolar são profundamente marcados por uma noção de qualidade, instrumental ao mercado e adequada às demandas da reestruturação produtiva. Não por acaso, a função da escola básica proposta por alguns organismos internacionais e pelo empresariado retorna à teoria do capital humano ao limitar a formação básica às exigências econômicas: um futuro trabalhador ou um “empreendedor” com capacidade

de raciocinar, resolver problemas, trabalhar em equipe, dar respostas rápidas, criar alternativas de auto-sobrevivência enfim adequado às demandas da esfera econômica, a qual parametriza a qualidade educacional requerida (PERONI, 2009). Nesses termos, é irrelevante se o sistema educativo adquirido pelo poder público foi elaborado por instituições sem fins lucrativos ou por empresas privadas que objetivam ampliar seu lucro (ADRIÃO; PERONI, 2009, p. 8).

Nas mais diversas formas de parceria entre o setor público e setor privado, segundo Adrião e Peroni (2009), está colocada uma mistura que reitera um discurso sobre a suposta superioridade na eficiência das ações do setor privado sobre o estatal, uma estagnação das matrículas privadas e a descentralização das responsabilidades, em que os municípios possuem dificuldade para manter suas estruturas, especialmente manter salários e previdência dos professores.

Em outro estudo, Oliveira (2009) revela uma das formas diretas de parceria entre um município e uma organização do Terceiro Setor, apontando questões relativas à influência das mesmas na gestão escolar. Analisa as novas formas de regulação entre o público e o privado no contexto de redefinição do papel do Estado no Brasil e as decorrências para a gestão da educação escolar, por meio da investigação na parceria efetivada entre o governo do município de Campo Grande, Mato Grosso do Sul (MS) e o Instituto Ayrton Senna (IAS), no período de 2001 a 2004, na efetivação do Programa Escola Campeã.

Segundo Oliveira (2009, p. 7),

No “termo de parceria” assinado pelos parceiros, a Prefeitura Municipal de Campo Grande, assume o compromisso de promover um conjunto de ações, responsabilizando-se em atingir as metas estabelecidas, como: estruturação da Secretaria Municipal de Educação para gerenciamento de uma rede de escolas autônomas e integradas; articulação e otimização das redes de ensino, tanto em nível municipal como quando possível em nível estadual, com a integração entre escolas urbanas e rurais; viabilização da autonomia das escolas, por meio do fornecimento dos recursos necessários e suficientes; implementação de políticas de correção de fluxo escolar para o ensino fundamental; manutenção de programas regulares de triagem e alfabetização para novos alunos; implementação e manutenção de sistema de avaliação para evidenciar a melhoria do desempenho escolar dos alunos, segundo as orientações definidas pelo IAS. Além disso, assume, a responsabilidade de “promover e/ou dar início à reforma legislativa necessária para a autonomia das escolas que compõem a rede pública municipal” (OLIVEIRA, 2009, p. 7).

Esse exemplo da parceria entre a prefeitura e o IAS pode revelar condições de inserção, nível de corresponsabilidade entre os parceiros, objetivos e metas a serem alcançados, recursos aportados, resultados posteriores a conclusão da

parceria. Ou seja, aponta para uma tendência que se amplia e avança sobremaneira na gestão democrática quando salienta a autonomia das escolas. Se o município possui uma enorme vulnerabilidade, o que não dizer das escolas que recebem recursos minguados e possuem carências extremas em todo país.

Peroni (2012) destaca um duplo movimento de mudanças na relação entre o público e o privado que redefine o papel do Estado:

O primeiro é a alteração da propriedade, ocorrendo a passagem do estatal para o público não estatal ou privado; já no segundo, permanece a propriedade estatal, mas passa a haver a lógica de mercado, reorganizado, principalmente, os processos de gestão, o que alguns autores têm chamado de quase-mercado (PERONI, 2012, p. 19).

A autora (2012, p. 21) realiza um paralelo para distinguir e assemelhar características das teorias básicas em que o empresariado brasileiro se baseia para refletir sobre a educação no país, uma no campo Neoliberal e outra da Terceira Via.

Ela salienta as principais características do campo Neoliberal: o Estado mínimo; a gestão gerencial; a democracia como culpada pela crise, na medida em que o Estado gastou demais atendendo à demanda dos eleitores; Privatização das políticas sociais; Os sujeitos são individualizados, baseado na Teoria do Capital Humano. No campo da Terceira Via: propõe a Reforma do Estado, administração e gestão gerencial; A democracia deve ser fortalecida, “democratizar a democracia”, “participação da sociedade na execução das políticas”; Nas Políticas sociais propõe parceria com o Terceiro Setor; Os sujeitos também são individualizados na perspectiva da Teoria do capital humano. Esse conjunto referenda uma forma de pensar o público e de refletir sobre uma agenda para a escola e para a gestão pública (2012, p. 21).

Essa concepção sobre o público passa a pautar a lógica dos empresários brasileiros na condução dos sistemas e na orientação dos trabalhos do TPE e na disputa por agendas para o campo educacional. Ao realizar a apresentação de sua pesquisa “Dossiê sobre as políticas públicas de responsabilização na educação”, Freitas (2012, p. 346) salienta que:

Novos atores estão se constituindo, entre eles movimentos organizados financiados por empresários, fundações privadas, institutos, organizações não governamentais (ONGs) e até mesmo uma nascente indústria educacional procura firmar-se em meio a este cenário. Tais atores alegam ter soluções mais diretas e objetivas para as questões educacionais do que

os educadores profissionais, e isso tem levado a uma disputa de agendas entre estes e os reformadores empresariais da educação. Para os últimos, a lógica do mercado e seus princípios constituem-se em uma “teoria da organização” que acumula resultados positivos na gerência da iniciativa privada e, portanto, deveriam ser a base das reformas educacionais no Brasil (Senna, 2012). Os educadores profissionais acompanham este movimento com apreensão, pelo fato de que a educação é um fenômeno social mais amplo e que, do ponto de vista de seus compromissos formativos com a juventude, não pode ter na economia seu único determinante. Ao ser aprisionada na lógica empresarial, a educação perde sua dimensão de um bem público mais amplo, cujos horizontes devem ser um projeto de nação e não apenas a expressão de uma demanda de um dos seus atores, os empresários, por mais importante que estes possam ser (FREITAS, 2012, p. 346).

Nesses “novos atores”, o movimento Todos Pela Educação possui capilaridade no meio empresarial e grande envergadura, construiu redes de relacionamento com diversos outros movimentos empresariais e suas organizações sociais. Ou seja, possui, conforme citado, entre seus representantes, pessoas e setores da sociedade de grande influência econômica, política e de comunicação/midiática. Em seu Congresso Internacional: “Educação em debate: Por um salto de qualidade na educação básica”, realizado a cada dois anos, elenca proposições reformistas na direção indicada por Freitas (2012) em sua análise sobre a educação americana, seguindo uma lógica de mercado e o gerenciamento privado.

A reformulação no caso brasileiro demonstra uma busca por soluções apressadas e por diagnósticos extremamente parciais no que se pretende aferir e organizar. No caso americano, o autor retrata uma espécie de “teoria da responsabilização, gerencialista e verticalizada”. Para Freitas (2012):

Esta “nova abordagem” para as políticas públicas de educação está sendo construída em torno dos conceitos de *responsabilização*, *meritocracia* e *privatização*. Estes constituem um bloco interligado onde a responsabilização pelos resultados (leia-se: aumento da média em testes nacionais e internacionais) é legitimada pela meritocracia (distinções ou sanções fornecidas com base no mérito de ter aumentado ou não as médias) com a finalidade de desenvolver novas formas de privatização do público (o qual é desmoralizado pela meritocracia das médias mais altas), visando a constituição de um “espaço” que se firma progressivamente como “público não estatal” em contraposição ao “público estatal”. Nas formas de privatização pela vertente “público não estatal” encontram-se as concessões e os vouchers – ambos envolvendo repasse de dinheiro público para a iniciativa privada (cf. The Economist, 2012; Fang, 2011). Na modalidade “não estatal” as escolas continuam “públicas”, já que seu patrimônio continua sendo do Estado e os alunos continuam tendo acesso gratuito à

escola, mas o Estado paga a iniciativa privada para gerir, por concessão, a escola. É a crença de que, se a escola pública for gerida pela lógica da iniciativa privada, então ela melhorará (FREITAS, 2012, p. 346).

A aproximação dos empresários e do TPE com as instâncias governamentais, no Governo Dilma Rousseff, evidencia, contraditoriamente, o quão próximos desta perspectiva, as políticas nacionais se encontram, como exemplo o FIES, PROUNI e o PRONATEC. Segundo Freitas (2012, p. 381) o formato desenvolvido nos EUA aos poucos vem sendo estabelecido no Brasil e na América Latina de uma maneira geral.

A ideia dos reformistas empresariais leva a derrocada dos profissionais da educação e do sistema público de educação. O enlace entre o governo federal e o movimento TPE é apontado pelo autor:

No Brasil, movimento semelhante tem coordenado a ação dos empresários no campo da educação e é conhecido como *Todos pela Educação*. O presidente do Conselho de Governança deste movimento é o megaempresário Jorge Gerdau Johannpeter, do Grupo Gerdau, que também é assessor da presidenta Dilma como coordenador da Câmara de Políticas de Gestão, Desempenho e Competitividade de seu governo. Atualmente, a secretaria de Educação Básica do MEC está sob o comando de outro membro do Conselho de Governança do movimento Cesar Callegari. No Conselho Nacional de Educação, atua também como conselheiro Mozart Neves Ramos – para falar apenas de algumas conexões. Mais recentemente, entidades empresariais e associadas na América Latina, em 11 países, passaram a compor uma frente no continente em prol destas ideias. Uma rede de institutos e fundações privadas se desenvolve no país, apoiando experiências e iniciativas coerentes com esta plataforma (FREITAS, 2012, p. 381-382).

A base teórica das reformas, segundo Freitas (2012, p. 383), remonta ao tecnicismo, calcado na responsabilização, na meritocracia e no gerencialismo, que por meio dos resultados dos testes padronizados pressiona profissionais da educação por melhorias no desenvolvimento do trabalho educativo.

Abrindo parênteses sobre o conceito de gerencialismo, princípio estudado adiante neste texto, inserido numa análise de Peroni (2015) na busca de compreensão sobre as parcerias entre o setor privado e público, ela cita Clarke e Newman (2012):

mesmo onde os serviços públicos não foram totalmente privatizados (e muitos permaneceram no setor público), era exigido que tivessem um desempenho como se estivessem em um mercado competitivo. Era exigido

que se tornassem semelhantes a negócios e este ethos era visto como personificado na figura do gerente (em oposição ao político, ao profissional ou ao administrador). Isto introduziu novas lógicas de tomada de decisão que privilegiavam economia e eficiência acima de outros valores públicos (CLARKE; NEWMAN, 2012, p. 358).

Ou seja, ainda que não totalmente privatizados, a cultura de metas e resultados, leva para o setor público a exigência do mercado, exigências gerenciais.

Retornando a abordagem de Freitas (2012), o autor salienta outra forma, o “neotecnicismo” baseado em três categorias: responsabilização, meritocracia e privatização, centrada no “controle dos processos” e que responsabiliza os sujeitos por meio dos testes, da publicização dos resultados das escolas e das sanções e recompensas que compõem a meritocracia.

Segundo o autor (2012), a meritocracia é uma categoria que perpassa a responsabilização:

Ela está na base da proposta política liberal: igualdade de oportunidade e não de resultado. Para ela, dadas as oportunidades o que faz a diferença entre as pessoas é o esforço pessoal, o mérito de cada um. Nada é dito sobre a igualdade de condições no ponto de partida. No caso da escola, diferenças sociais são transmutadas em diferenças de desempenho e o que passa a ser discutido é se a escola teve equidade ou não, se conseguiu ou não corrigir as “distorções” de origem, e esta discussão tira de foco a questão da própria desigualdade social, base da construção da desigualdade de resultados (FREITAS, 2012, p. 383).

O caminho proposto pelos reformadores empresariais da educação entra numa disputa pela agenda do campo no Brasil, pautado por essa nova lógica sobre as políticas públicas da educação, sobre a escola pública e seus sujeitos, categorizada pela responsabilização, pela meritocracia e pela privatização.

Freitas (2012) aponta o processo de privatização como elemento que constitui essa lógica, que no Brasil tem sido alimentada pelos governos em todos os níveis:

A terceira categoria é a da privatização. Pode-se dizer que, de fato, as duas primeiras visam criar ambiência para ampliar a privatização do sistema público de educação. Esta categoria sofreu uma verdadeira mutação na última década. O conceito de público estatal e público não estatal abriu novas perspectivas para o empresariado: a gestão por concessão. Desta forma, aquela divisão fundamental entre o público e o privado ficou matizada. Agora, abre-se a possibilidade do público administrado privadamente. O advento da privatização da gestão introduziu na educação a possibilidade de que uma escola continue sendo pública e tenha sua gestão privada (público não estatal) (Pedroso, 2008). Continua gratuita para os alunos, mas o Estado transfere para a iniciativa privada um pagamento

pela sua gestão. Há um “contrato de gestão” entre a iniciativa privada e o governo. Portanto, a bandeira da escola pública tem que ser atualizada: não basta mais a sua defesa, agora temos (sic) que defender a escola pública com gestão pública. A outra modalidade de privatização são os vouchers ou, como é mais conhecida no Brasil, a instituição de “bolsas” que permitem aos alunos estudarem nas escolas privadas. Movimentos nesta direção já podem ser percebidos, como o programa Universidade para Todos (Prouni – no ensino superior) e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec – no ensino médio), ambos de transferência de verbas públicas para a iniciativa privada (FREITAS, 2012, p. 386).

Esses processos de administração privada em instituições públicas ganharam tamanho corpo que, recentemente, conseguiram amparo pelo judiciário, e pelo legislativo, por meio do Marco Regulatório (detalhados adiante na pesquisa).

Freitas (2012, p. 388) destaca algumas consequências após assunção de políticas com essas características em pesquisas realizadas e documentadas. O autor salienta o “estreitamento curricular”, “competição entre profissionais e escolas”, pressão sobre o desempenho dos alunos e preparação para os testes, fraudes, aumento da segregação socioeconômica no território, aumento da segregação socioeconômica dentro da escola, precarização da formação do professor, destruição moral do professor, destruição do sistema público de ensino, ameaça à própria noção liberal de democracia. Para ele (2012), a política educacional dos reformadores não possui base empírica consistente e ainda que tivesse, haveria outras razões para rejeitar as estratégias empresariais na educação.

O discurso alinhado em torno da profissionalização da gestão escolar, da gestão dos recursos financeiros e dos mecanismos de controle sobre os trabalhadores em educação é orientado pelo TPE, mas em um formato que incorpora padrões de cobrança pela sociedade. Esse discurso também compõe aspectos que, segundo o Movimento, converge para a melhoria no desempenho escolar, mais relacionado à eficiência da aplicação do que ao aumento dos investimentos. Daí a necessidade de um indicador nacional de eficiência da gestão (Todos Pela Educação, 2011 p. 165).

Portanto, cabe historicizar e desvelar ações desenvolvidas pelos movimentos empresariais e pelo movimento TPE, configuradas por uma ótica própria do empresariado nacional, por meio da qual passa a propor outra forma de gerenciar os sistemas públicos de ensino, baseada na “cultura de metas” e resultados, avaliando, responsabilizando e articulando mecanismos de gerenciamento

executados por organizações sociais (ONGs, Institutos e fundações) em parceria com governos estaduais e municipais.

Ao analisar a disputa de projetos para a gestão educacional permite-se investigar a correlação de forças que age no desenvolvimento das políticas públicas e o caráter que as mesmas passaram a congregar nos últimos 15 anos.

Para tanto, neste espaço coube esta abordagem sobre a conjuntura do país a partir dos anos 1990, a organização do Estado Brasileiro e a relação entre o público e privado, com ingerência sobre a condução das políticas educacionais. Bem como, num segundo momento, foram abordadas questões vinculadas ao surgimento do movimento Todos Pela Educação, no pretexto conciliador de grupos empresariais, buscando elementos no campo da educação que congregasse seus projetos e amparasse suas lutas nos espaços democráticos abertos durante os governos do Partido dos Trabalhadores (PT).

No próximo item pretende-se ampliar a noção sobre o *modus operandi* do movimento Todos Pela Educação, analisar alguns documentos, artigos e publicações, onde seus principais interlocutores desenvolvem suas bases teóricas, suas concepções sobre gestão e a forma como implementam seus projetos.

Analisar a forma como o TPE disputa os espaços nas políticas públicas educacionais tensionando governos e atuando nos fóruns, arenas e instâncias de disputa do debate educacional (Conferência Nacional de Educação, Fórum Nacional de Educação, Plano Nacional de Educação, entre outros).

Analisar o “que” e “como” o TPE e outros movimentos empresariais pautam as políticas de gestão da educação nos sistemas públicos de ensino sob a lógica privada? Como agregam e mediam entes públicos e privados em relações mistas na consecução de seus objetivos? De que maneira o *modus operandi* do TPE, trabalhando em rede com e outros movimentos empresariais, põe em risco princípios constitucionais como a gestão democrática e os direitos dos trabalhadores em educação? Quais direções dadas pelo movimento TPE e pelos movimentos empresariais associados, para as políticas públicas que podem ser evidenciadas como processos de privatização e terceirização? Que enfrentamentos e resistências se põem no *front* de batalha na academia, nos movimentos sociais vinculados a classe trabalhadora e representações dos profissionais da educação? Como tornam públicas nos meios de comunicação às experiências de gestões realizadas sob a lógica privada pelos movimentos empresariais?

3.3 O MONITORAMENTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E OS INTERLOCUTORES DO CONSENSO: PRINCÍPIOS GERENCIAIS E ESTRATÉGIAS NA PRODUÇÃO DO TPE E SEUS PARCEIROS

Os textos constantes dos arquivos do portal do movimento Todos Pela Educação expressam, em seus conteúdos, considerações de alguns autores partícipes do Movimento sobre a reorganização da educação básica brasileira em vários aspectos. Percebe-se também a busca incessante por consensos que possam nortear algumas ações dos empresários na disputa de projetos para o campo no país.

Tomamos como fonte de pesquisa os textos “Equidade e desempenho escolar: é possível alcançar uma educação de qualidade para todos”, de Maria Alice Setúbal; “O desafio da qualidade”, de Maria Helena Guimarães de Castro e o documento Relatório do Congresso Internacional “Educação: Uma Agenda Urgente”. O intuito nessa parte da pesquisa é o de selecionar abordagens vinculadas aos princípios dos movimentos empresariais no que tange à realização da gestão dos sistemas e/ou das escolas públicas por organizações sociais. Ou, elementos que componham e estimulem o desenvolvimento de mecanismos gerencialistas em detrimento aos da gestão democrática. Ou ainda, mecanismos de penetração “etérea” no regime de colaboração entre entes federados que permitam canalizar para organizações sociais a corresponsabilidade pela execução e direção de políticas públicas por meio de parcerias público-privadas.

Parcerias essas compreendidas aqui como processos de privatização da educação básica pública. Portanto, selecionamos, na produção teórica de interlocutores do TPE, elementos que possuam esse teor dado as diversas formas de relacionamento entre o público e o privado. Temos como parâmetro a amplitude dada por Theresa Adrião (2016), em entrevista a Série: “Conquistas em Risco”, processos operacionalizados

pela transferência da gestão educacional pública, para o setor privado, corporativo ou não, pela transferência da elaboração e gestão dos

currículos escolares para corporações privadas ou para setores auto proclamados “não lucrativos” e ainda pelo aprofundamento da privatização da oferta educacional por meio da ampliação de políticas de *choice* (escolha). É importante frisar que tais estratégias ocorrem com subsídio público. Tais modalidades ainda se associam à tradicional presença das escolas particulares e as formas mais sutis de introdução da lógica empresarial na gestão pública em decorrência do que inúmeros trabalhos denominam de Nova Gestão Pública ou gerencialismo (ADRIÃO, 2016, p. 1).

Pretende-se, para atingir esse intuito, trabalhar alguns temas abordados em textos vinculados ao Movimento e a seus interlocutores: O Congresso Internacional “Educação: Uma Agenda Urgente”, realizado pelo TPE; avaliações institucionais e gestão da escola pública; e a forma como o regime de colaboração entre os entes federados é utilizado para facilitar a incursão do pensamento empresarial na gestão da escola pública.

3.3.1 Interlocutores do TPE e as estratégias dos movimentos empresariais sobre desempenho escolar e qualidade

As abordagens que passam a ser incorporadas à educação brasileira, sobre gestão e avaliação, bem como sobre a cultura de metas, passam também a atrelar discursos presentes nos governos do Partido dos Trabalhadores, cujo principal lema era: “Brasil um país de todos!”. O empresariado incorpora essa máxima legal buscando o consenso de que se a educação é um direito, a escola pública deve primar por um ensino de qualidade a todos, prevendo-a com acesso, permanência e qualidade. Incorpora também, que a sociedade, além de ser corresponsável, deve cobrar e fiscalizar os governos nas três esferas.

A cada dia o envolvimento do empresariado com a educação é ampliado no país, diante da complexidade trazida pelo campo educacional, do histórico e secular espaço aberto pela ausência ou descaso governamental, das várias áreas para se atuar, no campo da gestão, do financiamento, das estruturas e das políticas públicas. Diante de tudo isso, o direito e a possibilidade de atuar na área trouxe certa organicidade aos setores empresariais.

Os caminhos debatidos para a melhoria da qualidade educacional têm ocupado espaços cada vez maiores no país durante a última década. Entre os documentos tratados na página do TPE, existe um texto de uma das principais

interlocutoras do Movimento, Maria Alice Setúbal, um estudo chamado “Equidade e desempenho escolar: é possível alcançar uma educação de qualidade para todos” (SETÚBAL, 2010).

Nesse texto, Setúbal (2010, p. 348) aborda a visão de um grupo de economistas e suas proposições sobre o tema, tendo como referência o livro “Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro”. As abordagens giram em torno dos “mecanismos institucionais de gestão”, “do lugar da escola e da família” e, da “educação no contexto da vulnerabilidade social”. A autora busca interlocuções entre a perspectiva de alguns economistas e educadores, trazendo um diálogo que contradita “igualdade e mérito”, “integração e exclusão”, “capital humano e socialização”, mas ela busca “consensos”.

Assim, baseada nos autores é possível perceber alguns aspectos significativos no pensamento dos setores empresariais sobre a gestão da educação básica pública brasileira e a forma como são questionados em seus posicionamentos por educadores. Setúbal (2010) evidencia questões apontadas por Fernando Veloso (2009), na obra supracitada, salientando que na visão do autor,

para se alcançar uma melhoria da qualidade da educação, é necessária a implementação de três mecanismos institucionais: **Responsabilização dos atores educacionais pelos resultados** da Educação por meio de um sistema de bônus para incentivar o desempenho dos alunos. Os exemplos citados são relativos às redes estaduais de ensino de São Paulo e de Pernambuco. **Competição entre as escolas por recursos públicos.** Segundo o autor, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que repassa aos Estados e municípios um determinado valor por aluno, deveria se estender para mecanismos que chegassem até as escolas. Ele cita a competição por alunos como no sistema de vouchers. **Descentralização e autonomia das escolas mediante um contrato de gestão** entre governo e escolas que condicione o repasse de recursos ao cumprimento de metas de desempenho. Destaca-se aqui o papel do gestor e dos pais no acompanhamento escolar dos filhos (SETÚBAL, 2010, p. 349-350) [grifos meus].

Esses mecanismos estão presentes nas estratégias dos movimentos empresariais para transformar em consensos medidas “gerencialistas”, em detrimento àquelas que contemplam a gestão democrática. O que não se dá de forma direta, constrói-se um hibridismo enorme que assimila aspectos das duas lógicas, mas os fundamentos não se alteram no que diz respeito à gestão dos sistemas públicos de ensino.

O autor defende um processo de responsabilização por resultados

educacionais, desconsiderando as realidades sociais diversas e a função social da escola pública, em um processo de inclusão de todos. Defende a instituição de bônus para estudantes como parâmetro de incentivos, num processo que tem se mostrado excludente, que não leva em conta a maioria dos fatores intra-escolares e extra-escolares.

Freitas (2012, p. 383) adverte que “um sistema de responsabilização envolve três elementos: testes para os estudantes, divulgação pública do desempenho da escola e recompensas e sanções”. E, a meritocracia é propriamente um instrumento de exclusão que, em conjunto com a responsabilização fomentam um ambiente privatista da educação pública.

Portanto, a lógica contida na competição, elencada como proposição para melhoria da qualidade por meio dos *vouchers*, poderia praticar uma “seletividade social” em âmbito nacional, as diferenças presentes no interior das escolas e dos sistemas seriam agudizadas. Se uma escola, com resultados ruins na avaliação institucional, recebe menos recursos, seus indicadores gerais apontem para um fraco desempenho da instituição e de seus alunos, gera-se um ciclo de exclusão ainda maior: menos recursos, alunos com maiores dificuldades, ampliação dos índices de evasão e resultados ainda mais precários.

Olhar para a realidade das escolas brasileiras e colocá-las para disputar os alunos e, por conseguinte, os recursos para sua manutenção, num processo que forja a disputa por clientes é desconhecer as condições históricas e geográficas onde estão colocadas cada escola neste país.

Penalizar sistemas, gestores, escolas, professores, alunos e comunidades por resultados ruins nas avaliações institucionais retroalimenta o sistema de exclusão. Como mensurar realidades e projetos extremamente diferentes, colocá-los de forma escalonada ou em forma de *ranking* e destinar recursos dentro dessa lógica? O que será reproduzido? Qual o projeto de “seleção social” se pretende naturalizar com essas arbitrariedades contra a garantia legal do direito à educação básica e de qualidade social para todos?

Outro ponto revela arbitrariedade em relação às garantias legais da educação, quando se propõe “um contrato de gestão entre governos e escolas que condicione o repasse de recursos ao cumprimento de metas de desempenho” (SETÚBAL, 2010, p. 349). A responsabilidade pela manutenção das escolas públicas cabe exclusivamente aos entes federados. Eles contratam os professores e demais profissionais da escola, destinam recursos para manutenção e desenvolvimento do

ensino, geralmente insuficientes para condições básicas; elaboram, planejam, executam os processos de avaliação ou “sofrem” a ação do ente imediatamente superior, entre outros aspectos.

Freitas (2012) assevera que são argumentos de desresponsabilização do Estado por conveniência, considerando que “quando está em jogo, por um lado, o faturamento das corporações educacionais e, por outro, o controle ideológico do sistema educacional pelas corporações empresariais para colocá-lo a serviço de interesses de mercado, estreitando as finalidades educativas” (FREITAS, 2012, p.387).

Como cobrar ou vincular metas de desempenho da escola, do professor, do aluno sem considerar condicionantes internos e externos? Como racionalizar os processos de formação dos sujeitos a que estão envolvidos os estudantes brasileiros a uma lógica empresarial imediatista, desconexa e simplista?

Descentralizar e dar autonomia às escolas, neste sentido, implica em desresponsabilizar o ente federado, colocá-lo como regulamentador, regulador, fiscalizador, expectador ou “como quem cobra”, ao invés de ser “quem planeja, implementa e executa”. Não há consenso em deixar a gestão da escola pública nas mãos das organizações sociais vinculadas ao empresariado ou a qualquer outro setor.

Segundo Setúbal e Veloso (2010) a crença é na “mudança do arranjo institucional” da escola, e suas ponderações expõem proposições assemelhadas ou, na mesma direção, do que os movimentos empresariais e o Todos Pela Educação indicam como caminhos para a gestão da escola pública. Setúbal (2010) pondera sobre as proposições dos economistas, trazendo uma perspectiva do campo dos educadores:

A responsabilização pura e simples e os mecanismos de bonificação, por vezes, deixaram a ideia de que os caminhos são conhecidos e bem acessíveis, bastando políticas gerais de distribuição de recursos e incentivos aos educadores – acompanhados de pressões sobre eles. É preciso ir além e pensar na reorganização das escolas para que possam atender aqueles que ela conseguiu matricular e aumentar a permanência. [...] Alguns educadores, como Freitas (2007), também alertam para o risco de esse sistema de responsabilização e premiação criar uma escola para ricos e outra para pobres, ao mesmo tempo que acentuam um ocultamento da qualidade da educação, notadamente aquela que é oferecida às populações mais pobres (SETÚBAL, 2010, p. 352).

A autora aborda outro aspecto levantado por Freitas (2007) o da necessidade de “ampliação do conceito de avaliação em que se levem em conta o

sistema, a escola e a sala de aula, em uma articulação entre a avaliação municipal e as avaliações do Estado e da União”. Porque, avaliação institucional representa um “elo” do sistema de ensino com a escola, com o objetivo de uma reflexão por parte da mesma para que assuma a responsabilidade pelos resultados em conjunto com o Estado (SETÚBAL, 2010, p. 352).

Dentre os mecanismos citados por Setúbal (2010), a autonomia e a descentralização das escolas são de fundamental importância para que se dê conta “da diversidade cultural e socioeconômica dos alunos e dessas instituições”. Bem como, destaca a “importância da capacitação técnica do diretor”, apontando exemplos de experiências prósperas que podem ser difundidas para os sistemas e redes de ensino (SETÚBAL, 2010, p. 354).

Para além da gestão, Setúbal (2010) expõe “as dimensões pedagógicas que envolvem o professor e o [...] contexto sociopolítico dos municípios” que ampliam a premência por “profissionalização da educação” no país. Essa abordagem permite a autora constatar que, como existe mais de cinco mil municípios, neles, supostamente, um grande despreparo na área de gestão da escola por parte dos profissionais que trabalham nas secretarias de educação, que existe um imenso espaço a ser desenvolvido na capacitação dos profissionais na área de gestão.

Nesse sentido, de auxílio à formação dos gestores e dos processos de descentralização, Setúbal (2010, p. 355) salienta uma política pública federal, já mencionada neste estudo, realizada pelo MEC para essa formação, que se dá por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR). A autora avança a necessidade de se avançar na articulação entre os entes federados para que se busque a “descentralização e a autonomia das escolas norteadas por critérios universais de qualidade e por preceitos pedagógicos assumidos pelo Estado e por uma supervisão sistemática por parte dos órgãos centrais” (SETÚBAL, 2010).

Para Leher (2000, p. 164) a noção de autonomia é própria e “coerente com o neoliberalismo, pois faz parte do núcleo sólido desta formulação. As políticas de descentralização [...] são um desdobramento prático da autonomia”. Portanto, não causa estranheza que o discurso dos movimentos empresariais caminhe nessa direção. A União delega aos estados e municípios que, por sua vez, repassam a gestão a entes privados ou a organizações sociais sem fins lucrativos.

O tripé avaliação, desempenho e qualidade está tão articulado na visão empresarial, que acaba por passar uma noção de automatismo. Mas, atualmente, os

movimentos vinculados aos empresários criaram, com o desenvolvimento de diversas atividades ao longo das duas últimas décadas, uma expertise e profundidade de conhecimento no campo educacional, que não incorrem mais nas abordagens rasas, que vislumbram soluções fáceis para a educação. Há todo um preparo dos profissionais que desenvolvem as atividades na interlocução com os governos, bem como muitos especialistas na área foram cooptados pela ideia impregnada na cultura de metas e desempenho.

A estratégia do monitoramento dos dados estatísticos, da necessidade consensual de se constituir políticas públicas, amparadas por evidências científicas, baseadas em estudos sobre demandas diversas, nos vários níveis e modalidades, utilizando as pesquisas desenvolvidas por eles mesmos e pelas universidades, com aproximação umbilical com o governo federal, estados e municípios, com poderes constituídos fez com que os setores empresariais ganhassem grande fôlego, para buscar pautar a educação básica pública brasileira sob outra perspectiva.

Mas, esses movimentos possuem algumas barreiras para seguir nesse intento, que são configuradas pelos instrumentos de resistência dos educadores, por meio dos sindicatos e organizações históricas, como a Campanha Nacional pelo Direito à Educação e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), que em suas diversas lutas auxiliaram na construção de um arcabouço legal, que se transforma em uma “trincheira”, na garantia da “educação pública, com gestão pública” (FREITAS, 2012), de direitos trabalhistas, previdenciários e aqueles próprios da área educacional.

Sendo assim, esse conflito, entre movimentos empresariais e a perspectiva gerencialista e, no outro lado do “*front*”, o movimento dos educadores, associados à gestão democrática, vai ser travado em muitas frentes. A garantia dos direitos citados acima e a disputa por cada espaço de influência se faz de fundamental importância. Nos últimos anos as Conferências Nacionais da Educação (CONAE, 2010 e 2014) perfizeram um desses espaços e trazer as disputas ensejadas nos mesmos significa respeitar deliberações coletivas de uma das esferas representativas da sociedade.

A presença dos movimentos empresariais nas CONAEs foi constante e eles escolheram algumas disputas para se posicionar. Com a mudança no governo federal, após o impedimento da presidente Dilma Rousseff, consolidou-se outra configuração no Fórum Nacional de Educação (FNE), com o afastamento de

entidades historicamente colocadas a favor do direito à educação e da gestão democrática, tema que trataremos adiante na pesquisa. Portanto, nossa referência com os textos da CONAE, considera o respeito à disputa, nesse espaço, que se tinha como democrático, por ensejar alguma representatividade. Mas que, no limite, não consegue confrontar ou reter a influência dos movimentos empresariais e seus projetos para a educação pública brasileira.

3.3.2 Interlocutores e estratégias dos movimentos empresariais para as políticas de gestão escolar baseadas no discurso da qualidade

Outro texto presente no *site* do TPE “O desafio da qualidade”, guarda concepções sobre a gestão da escola pública desenvolvido por Maria Helena Guimarães de Castro (2007), atual Secretária Executiva do MEC, no governo Michel Temer (2016). No texto, a autora faz uma análise de conjuntura trazendo dados recentes da educação brasileira e abordando centralmente a questão da qualidade e seus vínculos com a gestão.

Ao tratar sobre a “Organização e gestão dos sistemas e das escolas” aborda, inicialmente a questão federativa, considerando importante o papel supletivo do governo federal por intermédio do MEC no funcionamento do sistema educacional. Outro aspecto tratado relata o gigantismo e a burocratização dos sistemas estaduais como óbices à gestão. No âmbito municipal, as dificuldades técnicas e a falta de qualificação do pessoal nas redes (CASTRO, 2007). A autora caracteriza as competências do MEC:

Ao MEC compete coordenar a política nacional de educação; produzir informações e avaliações para subsidiar políticas; corrigir distorções do sistema; induzir políticas de equidade; e oferecer apoio técnico e financeiro aos estados e municípios, de modo a reduzir as desigualdades internas do sistema e promover educação de qualidade para todos (CASTRO, 2007, p. 64).

A articulação entre estados e municípios é ainda mais complicada segundo a autora, pois existe uma competição entre os entes federados por alunos e por recursos, até porque os anos finais do ensino fundamental ficam na interseção entre as esferas, pois a oferta em muitos casos é compartilhada o que causa desarticulação “operacional e organizacional” (CASTRO, 2007).

Castro (2007) salienta a falta de “profissionalismo de gestão” como o maior problema, associado ao tamanho da máquina pública. Reforça que as secretarias de educação encontram problemas na “gestão de recursos humanos e o gigantismo da máquina”. A complexidade na gestão dos orçamentos e das organizações também é abordada como óbice da gestão pública. Segundo a autora:

O maior problema, contudo, é a ausência de profissionalismo de gestão, que ocorre em vários estados e municípios, muitas vezes agravado por pressões políticas, empreguismo e ingerência direta nas escolas. As secretarias de Educação são os grandes empregadores do setor público. A gestão de recursos humanos e o gigantismo da máquina são os maiores problemas das secretarias, que não estão devidamente preparadas para gerir organizações tão complexas e orçamentos tão vultosos. O cotidiano das secretarias é regido pela falta de professores nas escolas, problemas de manutenção da rede física, ausência de mecanismos flexíveis para atender às emergências. Faltam quadros técnicos mais preparados nas estruturas centralizadas e intermediárias das secretarias e é fundamental investir nas capacidades institucionais das secretarias e redes de ensino para viabilizar a melhoria da qualidade (CASTRO, 2007, p. 65).

Esses aspectos também são salientados pelo movimento Todos Pela Educação, e, segundo Martins (2016, p. 57), o TPE credita a condição ruim da educação básica pública brasileira a uma “crise de gerenciamento”, que envolve planejamento e profissionalização da gestão para gerir melhor o orçamento. Como grande parte de seus interlocutores, sócios-fundadores são empresários, estão desenvolvendo vários instrumentos para auxiliar as secretarias de educação a gerir suas redes utilizando de “ferramentas de gestão”.

A busca pela eficiência na gestão é um dos pilares em que se calca o movimento Todos Pela Educação e as referências externas são invariavelmente citadas como exemplo. Castro (2007), busca na literatura internacional análises que apontam condições de funcionamento das boas escolas fora do Brasil, salientando a eficiência daquelas que possuem “autonomia administrativa e financeira”. Voltamos a Leher (2000), o conceito de autonomia, ressignificado, é central para consecução dos objetivos neoliberais.

Segundo a autora, é preciso definir papéis e responsabilidades em relação à educação. Neste sentido, referenda a competência necessária às Secretarias,

Primeiro, há evidências de que as escolas com maior autonomia administrativa e financeira são mais eficientes. Cabe às secretarias comandar o processo, definir diretrizes gerais, garantir o andamento das rotinas básicas das escolas, monitorar e supervisionar o funcionamento da rede, avaliar e cobrar resultados. Para isso, é preciso fixar metas e expectativas de aprendizagem, a partir de uma base curricular comum e das diretrizes nacionais, que orientem o monitoramento e a avaliação dos

resultados. Assim, é possível identificar escolas com dificuldades e apoiá-las. Os bons resultados devem ser valorizados e estimulados (CASTRO, 2007, p. 66).

Com relação às equipes da escola, a autora, baseada nas avaliações institucionais pontua “que escolas com equipes mais estáveis e bons diretores apresentam melhor desempenho. É preciso comprometer os professores com as metas e os resultados de aprendizagem, e, para isso, é fundamental que as equipes das escolas sejam mais estáveis” (CASTRO, 2007). A rotatividade dos profissionais é de fato empecilho para continuidade de muitos trabalhos desenvolvidos no ambiente escolar, mas que deve ser trabalhado e debatido pelos sujeitos diretamente envolvidos no processo em suas localidades. Em geral, pode-se afirmar, que as escolas mais periféricas, que atendem às comunidades mais carentes, possuem maior rotatividade nos seus quadros profissionais, e as vagas para professores, nessas escolas, são completadas com professores menos experientes e com contratos precários de trabalho (processos simplificados de seleção).

Para Castro (2007):

Os diretores devem comprometer-se com as metas estabelecidas, e as secretarias devem assegurar condições adequadas de funcionamento das escolas. Em muitos estados e municípios observa-se grande rotatividade de professores e diretores. Às vezes, diretores descomprometidos permanecem muito tempo na função sem que lhes seja cobrado nenhum resultado. É preciso estabelecer regras que definam as obrigações e sanções das equipes responsáveis pelas escolas. É preciso incentivar as boas escolas, dar mais autonomia aos diretores para montar suas equipes e cobrar resultados de acordo com as metas definidas pelas secretarias (CASTRO, 2007, p. 66).

A autora coloca a busca de resultados e a observância das metas como fator primordial da gestão, fatores também defendidos pelo Todos Pela Educação. Bem como, um sistema de punições no caso do não atingimento das metas e de bonificação para quem auferir sucesso. Utilizando dados do MEC/Inep, Castro (2007, p. 54) analisa os resultados ruins do sistema educacional observando questões importantes para esse desempenho. Salaria a diferença de resultado entre os estados e municípios, nacionalmente, e também dentro das mesmas redes, por vezes escolas com condições semelhantes e resultados muito diversos.

Outro aspecto salientado, Castro (2007, p. 54) refere-se ao professorado que pertencente a mesma rede, com salários iguais, mesmas orientações

pedagógicas e currículos com resultados extremamente discrepantes. Aponta a autora, que a integração da escola, por meio de sua direção, com a comunidade amplia a possibilidade de melhoria do ambiente de aprendizagem e dos seus resultados. Assim, pondera sobre a associação automática entre maiores investimentos e melhores salários dos professores com o aumento da qualidade dos sistemas.

As ideias desenvolvidas pela autora sobre gestão e qualidade estão plenamente alinhadas com as proposições dos movimentos empresariais.

A busca por identificar os problemas das secretarias estaduais e municipais de educação, das suas escolas públicas, das suas gestões e indicar o receituário empresarial para solucionar os problemas, tem sido recorrente na atuação dos movimentos empresariais. Definir responsabilidades, gerenciar recursos, estabelecer metas, padronizar propostas pedagógicas, realizar avaliações, estabelecer critérios para objetivos e resultados, bonificar ou punir e profissionalizar a gestão são todas ações desencadeadas no sentido de terceirizar e privatizar a educação pública.

Quem poderia ter a expertise necessária, nesta perspectiva gerencialista, sem alterar a “autonomia” dos entes, para desenvolver todo esse leque de ações “em prol da educação brasileira”? As organizações sociais vinculadas ao empresariado. Ou seja, está presente em todo este lastro de ações, a lógica da reprodução e acumulação do capital, desencadeada, paulatinamente, tomando por base conceitos ressignificados, que são naturalizados.

Com formatos diversos, conforme salientou Adrião (2016), “pela transferência da gestão educacional pública”, são processos de privatização e terceirização. Por vezes os modelos contemplam a transferência da gestão da escola para uma organização social, permanecendo diretor, professores e funcionários. Mas o cerne está na lógica empresarial que se embute na gestão pública.

3.3.3 Congresso Internacional: Educação uma agenda urgente – a centralidade nas avaliações institucionais

Na apresentação do Movimento um documento importante refere-se ao Relatório resultante do Congresso Internacional “Educação: Uma Agenda Urgente”,

realizado no período de 13 a 16 de setembro de 2011, em Brasília, pelo TPE, em parceria com várias instituições públicas e privadas do país, buscando construir consensos no campo educacional e, segundo o movimento, “com objetivo de colaborar com estratégias para garantia do direito a Educação de qualidade para todos” (Todos Pela Educação, 2011).

O evento teve como patrocinadores o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Fundação Educar DPaschoal, Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Instituto Gerdau, Instituto Natura, Instituto Unibanco e Itaú BBA. Contou também com o Apoio Institucional da Comissão Especial do Plano Nacional de Educação da Câmara dos Deputados, do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES), Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE), Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI). Obteve ainda o apoio da Agência Tudo, do Canal Futura, da Confederação Nacional da Indústria (CNI) e do Conselho Nacional de Educação. Portanto, um evento com amplo envolvimento privado e governamental (Todos Pela Educação, 2011, p. 01).

Martins (2013, p. 131) afirma que o Congresso do TPE foi precedido por várias reuniões na busca de elementos consensuais entre grupos privados, movimentos sociais e representantes de órgãos governamentais, para que estes fossem levados ao governo federal e para que pudessem pautar políticas educacionais a serem implementadas em âmbito nacional. Mas, essa busca por consensos que poderiam “representar” a sociedade brasileira mostrou-se inviável.

Houve discordâncias fundantes entre o que planejava o TPE em relação ao que preconizavam os movimentos sociais ligados aos educadores. Para eles, o TPE deveria comprometer-se com a agenda debatida na CONAE nacional (MARTINS, 2013, p. 131). Os relatos das entrevistas realizadas pela autora apontam para divergências significativas e para uma cobrança dos movimentos em relação ao TPE e o respeito às deliberações da CONAE.

A postura dúbia e contraditória dos governos do Partido dos Trabalhadores (2003 - 2016) fomentava essa disputa e, mais ainda, o governo federal não rompeu com a racionalidade no campo das políticas educacionais que tem como parâmetro principal a busca pela eficácia e eficiência da gestão. Mas sofreu tensão dos muitos setores que compunham sua base. Se por um lado abria o diálogo para o

desenvolvimento de políticas com viés de inclusão social, por outro, alinhava-se com preceitos empresariais verticalizados e competitivos.

O Congresso ressaltou também as “bandeiras” do movimento como elementos de agregação e mobilização social. Dentre as “5 bandeiras” definidas pelo TPE como prioritárias para a educação, duas auxiliam a compreender a “lógica da gestão empresarial” e a “cultura de metas” como base dos princípios a serem utilizados no planejamento de políticas para o campo educacional: o “Uso relevante das avaliações externas na gestão educacional” e o “Aperfeiçoamento da gestão e da governança da educação” são centrais compreender o núcleo consensual atingido pelos empresários (Todos Pela Educação, 2011).

Esse termo “governança” passa a ser muito utilizado pelos setores empresariais no Brasil. Oliveira (2015) aponta a conjuntura capitalista internacional forjando novas proposições para a noção de gestão pública e de governo, as quais são materializadas em função das transformações ocorridas, sentidas no Brasil nos anos 1990.

Segundo Oliveira (2015):

A incorporação do empresariado nacional nos debates educacionais a partir dessa década é notável, com especial destaque para o apelo ao apoio comunitário, novas formas de contratação com a sociedade, passando a envolver cada vez mais o setor empresarial. A partir deste momento começa a se falar em *governance*. De acordo com Delvaux (2007) este termo surge como resultado das transformações mais amplas das últimas décadas do século XX que passam a demandar estruturas de poder e governo supra-estatais e infra-estatais, na dialética entre o global e o local. A *governance* seria desenvolvida no sentido de possibilitar que por meio da descentralização se pudesse limitar a perda de eficácia nos processos decisórios que são cada vez mais especializados e compartimentados. Para o autor, do ponto de vista prático esta noção teve duas fontes difusoras: o Banco Mundial e a Terceira Via (OLIVEIRA, 2015, p. 633).

Assim, essa visão ampliada do termo “governança”, para além da utilizada comumente sobre “governo”, reflete a noção que se pretende dar ao processo de descentralização do planejamento, da execução e da avaliação das políticas.

Salienta ainda a autora, uma noção ampliada de democracia participativa, com outros atores envolvidos e de “uma reconstrução do Estado em relação à sociedade civil, nomeada de parceria, em que o envolvimento e o engajamento dos sujeitos sociais, no nível individual e coletivo, são constantemente buscados, tendo por objetivo encontrar soluções locais para os problemas que são muitas vezes de

ordem geral” (OLIVEIRA, 2015, p. 633).

Considerando o “déficit histórico” da educação nacional, o movimento TPE responsabiliza a ação dos governos nas três esferas, creditando a ineficiência dos sistemas e o fraco desempenho nas avaliações institucionais ao mau gerenciamento estatal.

Razão pela qual o movimento clama pela participação da sociedade “em torno de metas comuns e alinhadas com as diretrizes das políticas públicas educacionais”, bem no espírito da clamada governança (Todos Pela Educação, 2011). Essa é a base do discurso utilizado pelo TPE para estabelecer novos parâmetros de orientação para a cobrança, por parte da sociedade, de uma ação pública compartilhada, com melhores resultados educacionais.

Oliveira (2015, p. 630) retoma a contraditória transição democrática pós-governos militares no Brasil, o processo de reconstitucionalização no fim dos anos 1980 e as iniciativas tomadas na década seguinte, como referência buscada por setores elitizados da sociedade brasileira, no sentido de cunhar aspectos de uma gestão pública diferente daquela apresentada até então:

As reformas ocorridas na década de 1990, apesar de orientadas pelo neoliberalismo, justificaram-se contraditoriamente como resultado de exigências dos movimentos sociais de maior participação na vida política. Movimentos que tradicionalmente estiveram em defesa da ampliação do direito à educação pública e gratuita, democrática e de qualidade apresentavam duras críticas à estrutura rígida, burocrática e centralizada da gestão educacional. Assim, a ampliação de direitos veio acompanhada de mudanças nas formas de organização e gestão da educação, justificada pelos governos em diferentes âmbitos (municipal, estadual e federal) pela necessidade de modernização da administração pública como resposta aos reclamos por maior transparência, estruturas mais democráticas e flexíveis e maior eficiência. Essas reformas revelaram forte contradição expressa entre a tentativa de adequação e ajuste dos sistemas públicos de educação às exigências renovadas do desenvolvimento capitalista e às demandas por maior acesso à educação, à cultura, o reconhecimento à diferença, entre outros fatores indispensáveis ao pleno exercício da cidadania. Guiada pela contenção dos gastos públicos, as políticas sociais foram dirigidas a segmentos específicos, de forma focalizada, em detrimento, em alguns casos, da cobertura universal (OLIVEIRA, 2015, p. 631).

Portanto, saídos de um processo obscuro, burocrático e autoritário da gestão pública em geral, com demandas enormes da sociedade pela inclusão de uma gama gigantesca de brasileiros sem a realização do direito à educação, os movimentos sociais acenaram bandeiras durante toda a década de 1980, que passaram a fazer parte ou foram cooptadas pelos discursos de setores empresariais.

Segundo Leher (2000), os centros de poder buscaram uma aproximação com os movimentos sociais,

para ficar restrito ao campo educacional: desde a alfabetização de jovens e adultos (Comunidade Solidária, no Brasil), passando pela “adoção” de escolas públicas pelo terceiro setor, até a formação profissional (aqui os parceiros privilegiados são os sindicatos, ONGs e o terceiro setor). O chamamento à participação da sociedade civil é, neste sentido, coerente com a redefinição do papel do Estado. No que concerne ao Bem Estar Social, o Estado deve ser encolhido em benefício da sociedade. No mesmo movimento de fragmentação das políticas sociais públicas temos o fortalecimento das ONG's e do chamado “terceiro setor”, anunciado como uma das alternativas para o desemprego estrutural dos setores produtivos, não importando se a ONG depende de recursos estatais ou de fundações e entidades que têm como fonte de recursos o fundo público, ou se o “terceiro setor” seja, conforme propõe Ricardo Antunes (1999: p. 12), “consequências da crise estrutural do capital, da sua lógica destrutiva vigente, bem como dos mecanismos utilizados pela reestruturação produtiva do capital visando reduzir trabalho vivo e ampliar trabalho morto” e uma “alternativa limitadíssima para repor as perdas de postos de trabalho”. Neste sentido, o termo sociedade civil encobre as diferenças radicais entre as organizações vinculadas aos movimentos populares e as vinculadas às classes dominantes, em especial por meio do financiamento de intelectuais *flexíveis* a partir de recursos de fundações internacionais vinculadas às grandes corporações (ROBERTO LEHER, 2000, p. 163).

É extremamente contraditório, pensar que essas bandeiras, como a da “participação da sociedade civil”, duas décadas depois, reconfiguradas, venham a ser retomadas, com muita ênfase, no evento (Congresso Internacional) realizado pelo movimento TPE, durante os governos petistas, pretensamente de caráter democrático popular. Mas que, como afirmamos anteriormente, tinham na classe burguesa empresarial, um grande interlocutor.

Setores empresariais e seus representantes no embate com movimentos sociais históricos, disputando espaço e tensionando o governo federal para que as decisões sobre as políticas públicas caminhassem na perspectiva “gerencial”. Ou seja, como promover educação para um contingente maior de cidadãos na garantia do direito ao acesso, a permanência e a qualidade reduzindo o gasto público no setor? O ponto do debate é canalizado para a gestão das políticas e das instituições.

A disputa passa a estar centralizada na gestão, e o preparo para esse enfrentamento em todos os espaços abertos passa ser prioritário para o TPE, atuando em rede com seus parceiros, cooptando e capitalizando especialistas para suas causas e para seus consensos. Assim, trabalhou a preparação de seus quadros para os debates nacionais e para a organização de seus eventos, dando-

lhes capilaridade e peso por intermédio de educadores e pesquisadores projetados nacionalmente.

O Congresso Internacional TPE foi organizado em nove sessões e, a responsabilidade de algumas instituições parceiras sobre cada uma delas, aponta para a representação dos segmentos sociais e econômicos envolvidos nos debates. Foram organizados pelo Movimento em “grupos de assessoramento (GAs) com o intuito de formular e de apresentar a sociedade e aos poderes constituídos propostas de políticas públicas em Educação”, os pesquisadores desenvolveram durante os anos de 2012 e 2013 estudos que redundaram alguns textos propositivos a serem observados nesta pesquisa.

A coordenação dos GAs ficou dividida entre instituições com perfis vinculados à suas atuações na sociedade. Por exemplo, a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV) responsabilizou-se pela coordenação dos estudos na área de Educação Infantil. Os Anos Finais do Ensino Fundamental no encargo do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) e o Ensino Médio pelo Instituto Unibanco (Todos Pela Educação, 2011, p. 5).

No Congresso, a sessão que tratou sobre “Avaliações externas e seu uso na gestão educacional” teve como parceiro o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), ou seja, uma referência pública de pesquisa do campo e representante governamental de grande expressão federal.

Essa sessão procurou debater de que maneira “os resultados das avaliações de larga escala podem ser traduzidos em intervenções pedagógicas voltadas para a garantia do aprendizado”. E, contou com a participação de um convidado internacional, Marcelo Cabrol, chefe da unidade de educação do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e de representantes de instituições públicas nacionais, entidades privadas e organizações sociais (MEC, Consed, Undime, CNE, USP, UFMG, Fundação Cesgranrio, Câmara dos Deputados) (Todos Pela Educação, 2011, p. 24).

Desde os anos 1990, quando foram realizadas as primeiras avaliações institucionais, já se buscava o amparo para traçar metas para a educação e condenar o modelo de gestão da escola pública realizada no âmbito municipal e estadual. Para Oliveira,

A avaliação passou a constituir-se em um mecanismo central de regulação,

fornecendo indicadores que são utilizados nos estabelecimentos de metas de gestão e influenciando sobre o financiamento da unidade escolar e em alguns casos até mesmo na remuneração dos docentes. Além, é claro, de determinar em última instância os currículos. O argumento central utilizado por essas políticas tem sido de fornecer um indicador de qualidade do ensino que possa ser apropriado pela sociedade, a fim de permitir a mobilização dos diferentes agentes escolares para que as práticas sejam ajustadas com o objetivo de melhorar os resultados (OLIVEIRA, 2015, p. 639).

Esse discurso de ineficiência da ação pública estatal no planejamento e implantação das políticas educacionais, abordado com muita ênfase nos anos 1990, ganha contornos maiores e é retomado durante o governo Lula. Um dos exemplos mais significativos pode ser apresentado pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), com a estipulação de uma meta a ser alcançada e explanada publicamente com peças de propaganda publicitária amplamente divulgada.

A grande questão não está no estabelecimento de metas, mas na forma como são utilizadas para referendar toda uma lógica de estabelecimento de políticas públicas de gestão associada aos modelos propostos pelos movimentos empresariais. A forma como são utilizadas para terceirizar e privatizar a educação pública brasileira.

Tanto que no evento organizado pelo TPE a busca era por construir possibilidades de melhoria do aprendizado com base nas avaliações em larga escala. E, grupos empresariais possuem vários trabalhos empreendidos em muitos municípios brasileiros para transformar-se em vitrine a ser apresentada à sociedade e aos governos. Neles, alguns modelos didático-pedagógicos, como produtos flexíveis e adaptáveis, com baixo investimento, trazendo a ideia de custo-benefício, associado a resultados nas avaliações, como foi salientado por Adrião (2016).

Dos princípios elencados para o Congresso Internacional, o TPE considerou avanços significativos relacionados às avaliações institucionais e produção de indicadores voltados à qualidade da educação. Bem como, a ampliação da abrangência das avaliações externas alcançando a maioria das “escolas brasileiras de Educação Básica” (Todos Pela Educação, 2011). Conforme afirmado, a avaliação institucional é o principal parâmetro para a crítica à gestão da escola pública realizada por estados e municípios, portanto, para o TPE, referendar esse instrumento se faz de fundamental importância.

O Movimento ressaltou no documento, também, a avaliação como

instrumento diagnóstico voltado à melhoria do ensino, mas para que isso se viabilizasse seria necessário traduzir os resultados para “gestores de redes e de escolas e para os docentes, a fim de que ocorra a correção de rumos ou o aprofundamento de ações exitosas” (Todos Pela Educação, 2011, p. 24). Outro aspecto simbólico no constructo do TPE é o da argumentação da incapacidade técnica dos gestores, em especial nos municípios e suas secretarias, que seria um óbice significativo em uma dita “gestão eficaz” dos sistemas e das escolas.

O TPE (2011) salientou também que “o significado diagnóstico” dos resultados das avaliações institucionais ainda não havia chegado plenamente à sala de aula:

Ainda existem dificuldades para a compreensão dos objetivos, das escalas e das interpretações. Com frequência, há demora entre a realização da avaliação e a divulgação de dados, o que é um obstáculo para a correção dos rumos. Como não existem expectativas de aprendizagem nacionais, as avaliações não estão integradas a conteúdos curriculares para o país nem impactam como poderiam a formação inicial e continuada de professores e a formulação dos materiais didáticos (Todos Pela Educação, 2011, p. 24).

Nesse sentido, o TPE propõe a elaboração de materiais de análise dos resultados acessíveis aos envolvidos no processo, para auxiliar na orientação dos currículos e material didático para apoiar às redes na melhoria do ensino. Reforça a necessidade de apoio financeiro e técnico, a necessidade do diálogo entre as políticas públicas sugerindo uma “definição de expectativas de aprendizagem” e troca de experiências de “boas iniciativas nas escolas” para inspirar práticas pedagógicas (Todos Pela Educação, 2011, p. 24).

Proposição na mesma direção foi acolhida pelo INEP com o Laboratório de Experiências em Gestão, que seleciona experimentos práticos dos dirigentes municipais na gestão educacional, nas áreas (Gestão Pedagógica, Gestão de Pessoas, Planejamento e Gestão, Avaliação e Resultados Educacionais) que tenham “alcançado resultados concretos, e que contribuam com as metas do Plano Nacional de Educação” (BRASIL. MEC/INEP, 2016).

Segundo o INEP, o Laboratório serve também para “subsidiar ações e políticas sociais, fornecendo informações, análises e propostas de ação que sinalizem novas práticas educacionais” e, foi complementado pelo Prêmio Inovação em Gestão Educacional, contidos na Portaria nº 2, de 17 de maio de 2006, e pelo Banco de Experiências (BRASIL. MEC/INEP, 2016).

O aspecto da análise sobre os resultados das avaliações é muito significativo aos intentos do Movimento, na construção de uma “cultura de metas”, até mesmo relacionada aos elementos didático-pedagógicos, incorporando “expectativas de aprendizagem”. O que traz grande influência no debate ao redor da Base Nacional Comum Curricular, debate posto e que possui grande ingerência dos institutos e fundações parceiros do TPE. E, de outro lado, abarcando concepções sobre a função de diretores e gestores, por meio das “boas iniciativas”, que por vezes serão aquelas que assimilam a lógica custo-benefício dos movimentos empresariais.

Nessa parte do Relatório do Congresso Internacional que trata sobre avaliação institucional está presente um dos marcos mais contundentes do Movimento Todos Pela Educação: A avaliação como princípio regulatório. O que impõe riscos ao processo educacional e restrições aos processos de formação dos sujeitos em suas diversas manifestações. Para Oliveira (2015),

Em meio à busca de resultados, vai se perdendo no processo a construção histórica da educação como um bem público, um direito social e que, como tal, não pode ser regulada como mercadoria, produto ou resultado passível de mensuração entregue a especialistas em medição e números. O desenvolvimento das avaliações em larga escala guarda relação com a necessidade de melhor conhecer as diferenças e assimetrias no sistema. Elas se desenvolvem no seio das reformas dos anos 1990, sob o argumento da necessidade de produzir diagnósticos que permitissem conhecer os desequilíbrios para corrigi-los e promover maior equidade. A busca em corrigir as assimetrias na oferta educacional, centrou seu foco na gestão escolar para otimizar o emprego dos recursos públicos, em um modelo descentralizado, o que resultou em expressiva preocupação com a eficiência do sistema em um contexto de reestruturação do Estado centrado na NGP (Nova Gestão Pública). Curiosamente a preocupação com os recursos públicos se generaliza ao passo que a atenção com o bem público parece perder cada vez mais lugar (OLIVEIRA, 2015, p. 641).

Portanto, ao perceber por meio do relatório, que o centro do debate no Congresso Internacional realizado pelo TPE está na avaliação, pode-se depreender que a lógica das políticas públicas defendidas pelo Movimento, e que foram acolhidas em grande medida pelo governo federal se enquadra no perfil gerencial, típico dos movimentos empresariais.

Segundo Martins (2016, p. 50), ao analisar alguns documentos do Movimento e o significado atribuído a qualidade da educação,

percebemos que, para o TPE, a medida da qualidade de uma escola é

expressa “nas metas e parâmetros nacionais que indicam essa qualidade” (Todos Pela Educação, 2006b, p. 11). Dessa maneira, pensar em qualidade da educação significa também pensar em avaliação no seu aspecto mensurável, ou seja, na avaliação externa executada por meios de exames em larga escala. Apenas a partir desse tipo de avaliação seria possível verificar o aprendizado dos alunos (MARTINS, 2016, p. 50).

Assim, na ótica do Movimento, segundo a autora, esse tipo de avaliação passa a balizar o planejamento e a gestão da educação. Bem como, subsidia a sociedade como um todo a conhecer a situação educacional, convergir e complementar ações para superar dificuldades.

Martins (2016) cita, ainda, a interferência dessa lógica na “capacitação de professores, melhoria das condições de ensino, gestão democrática, implantação de planos salariais atrelados ao desempenho, à autonomia da escola” (MARTINS, 2016), que, segundo o Movimento, não poderiam ser constatados sem a presença das avaliações. Para a autora, ao “ênfatar a mensuração da aprendizagem através da avaliação externa no alcance de uma educação de qualidade, o TPE outorga menos valor aos itens ‘não mensuráveis’, reduzindo, dessa forma, o caráter cultural e político da escola pública” (MARTINS, 2016, p. 50).

Ou seja, para o Movimento é possível utilizar os resultados das avaliações institucionais e melhorar a gestão da escola pública, para auferir melhor desempenho nas redes de ensino, por meio de um sistema de bônus e punições. A grande questão desconsiderada pelo movimento é a perda da complexidade da noção da educação como algo além do mensurável. A complexidade das relações travadas em um ambiente escolar não pode ser resumida em um dado estatístico ou, em uma “nota avaliativa” depreendida da resolução de parte daquilo que é realizado na escola.

3.3.4 Congresso Internacional: Educação uma agenda urgente – O Regime de Colaboração

Outra mediação relevante para o tema da gestão das escolas públicas, debatida no Congresso organizado pelo TPE, referiu-se ao “Regime de Colaboração”, tratado na sessão dois. Os temas foram desenvolvidos pelos representantes do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) debatendo

propostas voltadas à melhoria do regime de colaboração. A sessão contou com a participação da professora Aída Arango, consultora do Instituto Internacional de Planejamento de Educação na Unesco e consultora da Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI) (Todos Pela Educação 2011, p. 24).

O Brasil é um país extenso, diverso e plural, com variações regionais marcantes, formações culturais advindas de diferentes povos. Na divisão política constitui-se em uma federação com Governo Federal (União), 26 Estados, Distrito Federal e mais de 5 mil municípios, todos entes com autonomia administrativa, cuja responsabilidade educacional, estabelecida constitucionalmente, vem sendo regulamentada e organizada nos últimos 30 anos. Nesse sentido, os recortes funcionais ganharam uma articulação mais própria depois da LDB 9394/96 e das políticas públicas de fundos e financiamento.

Porém, há discrepâncias históricas entre as regiões, entre estados, municípios e suas redes de ensino, desigualdades de toda ordem, construídas em um sistema econômico e político excludente, refletidas na infraestrutura, nas condições materiais, na formação dos profissionais da educação. Enfim, essas diferenças são também apontadas pelos indicadores constantes das avaliações institucionais. Assim, existem regiões, onde às características gerais dos municípios territorialmente próximos são muito semelhantes e o TPE propõe uma maior articulação entre eles para que se amplie a colaboração, bem como em relação aos estados e a sociedade, por meio de organizações sociais diversas.

Segundo Martins (2016),

Para o TPE, o regime de colaboração, os planos articulados de Educação e a Lei de Responsabilidade Educacional devem, em conjunto, conformar um Sistema Nacional de Educação. Isso porque, na concepção do TPE, o regime de colaboração definiria “com clareza o papel e a responsabilização de cada ente federado na oferta educacional” (MARTINS, 2016, p. 108).

Na visão do Movimento, a articulação entre gestões permite trocas de experiências educacionais, às “boas práticas”, fazendo fruir um ambiente de cooperação entre os entes federados. Assim, com um alinhamento das políticas, resguardadas a autonomia e especificidades, os municípios podem desenvolver colaborativamente meios de melhorar suas redes e a relação ensino aprendizagem.

Todo esse encaminhamento tem sido estimulado pelo TPE e pelas organizações sociais, mas com caráter específico, o da presença de um mediador,

que garanta a “autonomia” dos municípios, mas que os congregue e determine os caminhos da gestão das redes municipais, tema a ser aprofundado adiante nesta pesquisa, na análise de outro material (RAMOS, 2012) presente na página do movimento.

No Congresso Internacional, o Movimento TPE levantou alguns desafios do país relativos ao Regime de Colaboração, que foram debatidos por especialistas convidados:

A Constituição Federal de 1988 definiu a base do Estado federativo brasileiro a partir de uma divisão de competências, sejam elas privativas, concorrentes ou suplementares entre os entes federados. No entanto, ela é imprecisa quanto ao regime de colaboração, ou seja, como a União, estados e municípios cooperam entre si. No Brasil, há superposição de atribuições e de competências, e não fica clara a responsabilidade de cada ente federativo na oferta dos serviços públicos de educação. Além disso, há grande desequilíbrio no financiamento, e os que deveriam cooperar, acabam por competir por recursos. Duas consequências imediatas são a descontinuidade das políticas e a falta de foco na qualidade do ensino (Todos Pela Educação, 2011, p. 13).

Na sua grande maioria, os municípios brasileiros não possuem condições de gerir com recursos próprios suas redes de ensino. Com a ampliação das responsabilidades para manutenção da educação infantil e ensino fundamental, essa condição está cada vez mais dificultada.

Segundo Oliveira (2015), “em 2009, por meio da Emenda Constitucional n. 5, de setembro de 2009, foi ampliada a obrigatoriedade escolar para a faixa etária dos 4 aos 17 anos, o que impôs uma rápida adequação das redes de ensino no sentido de expandirem-se nas duas pontas da educação básica: a educação infantil e o ensino médio.” (OLIVEIRA, 2015, p. 636).

Isso ampliou o direito social e a incumbência dos entes federados. A folha salarial dos profissionais da educação, apesar dos baixos salários pagos, as estruturas e meios materiais didático-pedagógicos para o desenvolvimento da educação, por vezes, são utilizados pelos prefeitos e secretários da educação como argumento de inviabilidade orçamentária para a melhoria das condições gerais de ensino, o que tem se agravado em função da crise econômica que o país atravessa nos últimos anos.

O Movimento TPE e as organizações sociais vinculadas ao empresariado desenvolvem projetos na área de gestão das escolas públicas em muitos municípios brasileiros, algumas experiências reúnem parte deles em uma espécie de

“cooperativa educacional”, de “consórcio educacional” e implantam projetos piloto de gerenciamento indireto de escolas e redes.

Esse processo tem ocorrido em grande medida, nos últimos 10 anos, em municípios pequenos, com obras de infraestrutura de âmbito nacional vinculadas ao Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) que, segundo Araújo (2012, p. 517), “foi lançado, em janeiro de 2007, como um conjunto de medidas para incentivar o capital privado, aumentar o investimento público e aperfeiçoar a política fiscal, mas não constava qualquer medida para a área da educação” (ARAÚJO, 2012).

Exemplificando, tivemos na última década projetos de infraestrutura de grande monta distribuídos no país, obras de grande porte envolvendo muitos municípios. Os consórcios de empreiteiras envolvidas nas obras, de valores elevadíssimos, por vezes, em função dos contratos com o poder público, especialmente com o governo federal, ficavam obrigados ou, faziam como legado da “responsabilidade social” e de desenvolvimento regional, projetos sociais em várias áreas, especialmente na educação.

Nesse movimento, de acordo com Araújo (2012, p. 518), em 2008, o Instituto Votorantim fustigou o movimento Todos Pela Educação para “encontrar maneiras de atuar coletivamente em 12 (doze) municípios do Recôncavo Baiano”. A proposta visava evitar “sobreposição de esforços e recursos”, e seria precursora da constituição dos Arranjos de Desenvolvimento da Educação, analisados adiante. Araújo (2012) afirma que:

Os primeiros ADE's foram operacionalizados pelo TPE, a partir de 2009, no Recôncavo Baiano, com o apoio do Instituto Votorantim, e na linha férrea de Carajás (MA), com o apoio da Fundação Vale. Em seguida, outros ADE's foram operacionalizados na região de Votuporanga (SP), no agreste meridional de Pernambuco, e ações nos estados do Pará, Tocantins, Espírito Santo, Paraná e Sergipe. Os distintos ADE's contam com o apoio da Comunidade Educativa Cedac, Fundação Vale, Serviço Social da Indústria (SESI), Consultoria Symnetic's, entre outros (ARAÚJO, 2012, p. 519).

Uma hipótese das razões implícitas para que os movimentos empresariais persigam a ideia de colaboração entre os entes federados, e adote como uma das ações centrais no desenvolvimento de seu *modus operandi* é a possibilidade de abarcar em seus projetos de gestão, uma gama maior de municípios e ampliar a possibilidade de ganhar visibilidade por meio dos resultados em avaliações

institucionais, o que, em uma visão deturpada de “qualidade de ensino”, representaria sua melhoria, quando do crescimento da “nota” ou do “índice” alcançado pela região.

O TPE pondera em seu documento para o Congresso Internacional sobre questões vinculadas ao regime de colaboração em uma lógica própria do empresariado que associa planejamento, avaliação e responsabilização dos gestores pelos resultados das redes e das escolas:

Qual regime de colaboração necessário para a gestão das políticas educacionais que atenda ao país? Quais responsabilidades de cada ente? Quais os mecanismos concretos de colaboração entre os entes federativos? Quais são os recursos necessários e como deve ser feita sua distribuição? Que responsabilização é possível atribuir aos gestores? (Todos Pela Educação, 2011, p. 13).

Como um dos focos do TPE é a disputa pela forma de gestão das escolas públicas, o Movimento preconiza a necessidade da “gestão estar direcionada ao aluno” e não aos processos administrativos. Bem como, a necessidade de compreensão por parte dos gestores da educação, organizada de forma sistêmica, de priorizar o direito a aprender dos educandos em detrimento aos outros processos que perpassam as redes e estabelecimentos de ensino. Para tanto, o movimento TPE defende a “existência de mecanismos concretos, compulsórios e definidos por lei para efetivar o regime de colaboração entre as esferas de governo” (Todos Pela Educação, 2011, p. 14).

Para o Congresso Internacional, o TPE trouxe uma proposta que associa regime de colaboração, articulação entre políticas públicas educacionais, troca de experiências entre os municípios e um financiamento colaborativo. Segundo o documento (2011):

Uma sugestão é a criação de um fórum nacional com a participação de representantes da União, dos estados e dos municípios, com atuação permanente na articulação das políticas públicas de Educação. Para combater a falta de diagnóstico claro sobre o que avançou no regime de colaboração, é importante que se faça o levantamento de experiências em um inventário de boas práticas com resultados avaliados. Por fim, para tornar a distribuição de recursos um contexto de colaboração e não de competição, é necessária uma política de financiamento da Educação que

estímule a cooperação entre os entes federativos (Todos Pela Educação, 2011, p. 14).

Existem representações sociais que não possuem poder deliberativo no âmbito federal, congregando demandas dos profissionais da educação e da sociedade brasileira. O Fórum Nacional de Educação (FNE), criado em 2010, como deliberação da CONAE, possui caráter permanente, e representa “um espaço de interlocução com a sociedade civil” (BRASIL, 2010 – Portaria Ministerial nº 1.407/2010). O Fórum foi instituído pelo Plano Nacional de Educação, Lei 13.005/2014 (BRASIL, 2014) e, é aberta à participação da sociedade em suas representações, bem como a pesquisadores, estudantes e profissionais da educação. Ou seja, a estrutura sugerida pelo TPE já existe.

No primeiro momento de produção dessa pesquisa, essa era a ideia contida sobre o FNE, porém, após o “golpe parlamentar”, que retirou Dilma Rousseff da presidência (tema que será trabalhado adiante nessa pesquisa), o Ministério da Educação reconfigurou o FNE e retirou entidades que possuíam um vínculo histórico com a educação do país. A desconfiguração dessa estrutura considerado um retrocesso histórico no campo educacional brasileiro, retirou a credibilidade da CONAE prevista para 2018.

Em nota de repúdio à Portaria 577, de 27 de abril de 2017, do MEC, várias entidades se manifestaram em relação a arbitrariedade da dissolução do FNE:

São inadmissíveis os termos da convocação da Conae 2018 e a arbitrária dissolução do FNE: 1. Foi editada de forma unilateral pelo ministro Mendonça Filho a Portaria Nº 577, de 27 de abril de 2017, que revoga as portarias anteriores e dispõe sobre a composição do FNE e, na prática, dissolve a entidade. 2. A publicação se harmoniza com outra decisão arbitrária do Governo, que editou, no dia 26 de abril de 2017, decreto revogatório da Conae alterando as deliberações democráticas e colegiadas anteriores do Pleno do FNE. 3. As medidas não foram discutidas com o conjunto das entidades do FNE nem tampouco com o coordenador do FNE, conforme estabelecem as normatizações em vigor e a cultura anterior recente de relacionamento respeitosa com as entidades nacionais representativas do setor educacional. 4. Em análise preliminar percebe-se a intenção do Governo de restringir a participação das atuais representações, excluindo entidades representativas de segmentos essenciais – como o campo, a pesquisa em educação e o ensino superior [...] Frente ao ocorrido, as entidades repudiam veementemente as atitudes do Ministério da Educação em relação ao FNE, exigindo a imediata revogação da Portaria 577 e do Decreto de 26 de abril – são inadmissíveis as alterações feitas, se qualquer debate [...] (Nota de Repúdio, ANPEd e outras entidades, 2017, *online*).

A nota segue, com a postura de várias entidades representativas dos

movimentos educacionais, cobrando a revisão da atitude do governo Temer. Porém, se os movimentos empresariais necessitavam de uma entidade e uma estrutura para articulação permanente sobre as políticas públicas educacionais, o governo acabou de transformar o FNE na instituição que eles necessitavam, com atrelamento ao Estado. Desconstruindo uma estrutura naquilo que lhe é mais caro: na sua concepção político-ideológica e autonomia. Se o FNE vai cumprir esse papel de acompanhar os avanços do regime de colaboração, ainda é cedo para saber, mas que já demonstra a plena desconfiguração dos propósitos de sua criação, a nota nos permite perceber.

Para Oliveira (2015, p. 628), a estrutura federativa permite que os entes federados desenvolvam políticas com autonomia, em relação àquelas desenvolvidas em âmbito federal. Outra perspectiva contraditória é a disputa pela hegemonia das políticas dentro do próprio governo federal. Nas gestões do Partido dos Trabalhadores (2002 – 2016) essa disputa se deu de forma ampliada.

Oliveira (2015) afirma que:

A tramitação do Plano Nacional de Educação (PNE), foi bastante ilustrativa dessas contradições, o que fez com que tal processo levasse mais de três anos no Congresso Nacional. Sob fortes pressões de diversos setores, incluindo o empresariado, grupos religiosos, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), Organizações não Governamentais (ONG) e a vigilância permanente das entidades do movimento educacional, com especial destaque para aquelas que compõem o Fórum Nacional de Educação (FNE), o texto sofreu avanços e recuos em relação ao projeto de lei original (PL 8.035/2010), apresentado pelo poder executivo, que deveria ser embasado no Documento da Conferência Nacional de Educação. (CONAE) (OLIVEIRA, 2015, p. 628).

A abertura realizada nos governos Lula e Dilma e a interlocução com setores tão diversos dificultaram projetos do campo democrático popular e ampliaram a aproximação com grupos financeiros que dominam o ensino superior, com o “Sistema S”, com os movimentos empresariais e suas organizações sociais, institutos e fundações associados.

Portanto, a criação de outro instrumento, como o proposto pelo TPE pode representar um incremento da ação empresarial no direcionamento das políticas públicas educacionais. Essa apreciação das considerações do movimento TPE no documento final do Congresso Internacional TPE/2011, sobre o Regime de Colaboração e sobre as questões vinculadas ao federalismo, apontam para intenções e ações que ganham espaço nos últimos anos.

Nas próximas análises, dois aspectos salientados no documento final do Congresso Internacional TPE, Regime de Colaboração e Políticas de Gestão Educacional, serão aprofundados, com uma observação mais próxima sobre textos que acolhem princípios gerencialistas na educação pública e constam da biblioteca do TPE.

3.4 O REGIME DE COLABORAÇÃO COMO PRETEXTO E OS ARRANJOS DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO COMO ESTRATÉGIA

No intuito de buscar princípios que norteiam a ação do movimento Todos Pela Educação e acolhendo a ideia de tratar materiais produzidos por seus interlocutores para alcançar os propósitos do Movimento e, não os que lhe são atribuídos, aproxima-se de um estudo que reúne ideias centrais sobre o “Regime de Colaboração”, em pequenos textos, que foram produzidos para subsidiar os participantes do Congresso Internacional – Educação uma agenda urgente, 2011.

Foram selecionados, pelo TPE, profissionais para o desenvolvimento de textos que entrelaçam a questão federativa, o regime de colaboração e as políticas educacionais, participando da realização (construção) a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed).

Baseado na tese de que a alteração na formulação para financiamento da educação, por meio da política de fundos (Fundef e Fundeb) no país, calcada no número de alunos atendidos, levou a uma disputa entre os entes federados que prejudicou de algum modo o regime de colaboração entre União, que concentra recursos, estados e municípios, que são cobrados por deveres (Todos Pela Educação, 2011, p. 2). Os participantes do evento debateram alternativas para superar a disputa entre os entes federados, como citamos anteriormente a criação de um “fórum nacional de educação” e outras proposições desenvolvidas por especialistas na área.

Um estudo organizado por Mozart Neves Ramos e Fernando Luiz Abrucio (2012) - “Regime de colaboração e associativismo territorial: arranjos de desenvolvimento da educação” - auxilia na compreensão das proposições empresariais e na reflexão sobre um dos pressupostos desenvolvido nesta pesquisa: o regime de colaboração pode ser potencializado para criar espaços na utilização de

práticas gerencialistas e na condução das redes e escolas públicas por organizações sociais.

O texto permite também observar como o TPE fortalece a ideia desenvolvida pelos empresários nesse intento. E, foi produzido por um de seus principais interlocutores, de acordo com Araújo (2012, p. 519), Mozart Neves Ramos, em 2010, foi presidente-executivo do Movimento e representante importante na consolidação dos Arranjos de Desenvolvimento da Educação.

Então, inicialmente trata-se de buscar no texto questões essenciais elencadas como conceitos e evidências desenvolvidos pelos autores, especialmente àquelas vinculados ao regime de colaboração e aos ADE's, que definam as estratégias planejadas pelos movimentos empresariais. Assim, busca-se trazer à tona, a forma íntegra para destacar considerações, princípios e estratégias produzidas por esses movimentos, por intermédio de seus interlocutores, e não "o dito" sobre suas produções a respeito dos temas associados às questões federativas.

Ramos (2012, p. 7) assevera que "os Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADEs) podem contribuir para o fortalecimento da cooperação e o associativismo entre os entes federados, visando à eliminação ou redução das desigualdades regionais e intermunicipais em relação à Educação Básica" (RAMOS, 2012). Cabe ressaltar, nessa visão, que o espaço competitivo e os restritos recursos arrecadados pela grande maioria dos pequenos municípios brasileiros podem auxiliar neste sentido, mas também representam óbices a essa cooperação.

Se de um lado, estados e municípios, em função das composições políticas, são privilegiados ou prejudicados na disponibilização dos recursos e competem entre si para angariar maiores montantes. Numa realidade de contração e redução dos mesmos recursos, a disputa se acirra. Por outro lado, a junção de pequenos municípios permite que façam contratos, compras e aquisições a custos menores, por reunirem economias locais, buscando fazer frente às condições de concorrência próprias do mercado.

Mas o que se acompanha nacionalmente é uma busca por recursos federais complementares, por meios diversos, como exemplo, as emendas parlamentares ao orçamento, para a realização de projetos municipais e estaduais. Nesse sentido, prefeituras e estados que possuem quadros técnicos com capacitação apropriada e recursos tecnológicos básicos conseguem capitalizar programas e projetos públicos

e privados no auxílio às suas redes.

Um aspecto que põe em questão a tese levantada refere-se à “eliminação” das desigualdades regionais e intermunicipais citadas, no entanto, essa “eliminação” não pode ser planejada, sem considerar as razões calcadas na realidade política, social, histórica e cultural em que foram construídas. A contribuição dos ADEs na “redução das desigualdades” se tornaria viável a partir dos parâmetros que se pretende estipular como referência. As “realidades” nas regiões e municípios brasileiros são extremamente diversas e se encontram nas avaliações institucionais da educação básica.

Relações absurdamente complexas, realidades, orçamentos, estruturas, um sem número de condições que são óbices, no desenvolvimento de uma educação básica qualificada, ficam lado a lado nas avaliações institucionais. Portanto, o poder de resolver questões tão complicadas por meio dos ADE's é limitado. Quando são expostas as condições materiais, sociais e históricas entre as unidades federativas se depara com um abismo, salvo modelos e projetos-piloto, com recursos e auxílios externos, constituídos para “alimentar” e servir de parâmetro da lógica dos setores empresariais.

A questão passa primeiramente pela condição de construção do regime de colaboração, que, em tese, fortaleceria a proposta de constituição de um Sistema Nacional de Educação exequível. Nesse sentido, o aspecto jurídico é abordado por Araújo (2012, p. 521) para exemplificar a forma como o Parecer nº 9 (CEB/CNE, BRASIL, 2011) foi influenciado pela lógica empresarial contida nos ADEs.

Segundo a autora:

É importante registrar que, na concepção do Parecer, o regime de colaboração estaria sendo aplicado de forma vertical, numa conceituação equivocada que não distingue coordenação e colaboração federativa, sendo necessário regulamentar a colaboração horizontal, ou seja, a intermunicipal. Neste sentido, para os relatores, o regime de colaboração já existiria, requerendo apenas sua implementação e seu fortalecimento, o que se daria pelos ADE's. Os ADE's, desta forma, se constituiriam como o regime de colaboração em prática, com forte característica intermunicipal e voluntária, agregando, adicionalmente e de acordo com a atuação eficaz de cada ADE, a participação da União e do Estado, bem como a participação de instituições privadas e não governamentais (ARAÚJO, 2012, p. 522).

Sendo assim, cabe distinguir a concepção pautada no Parecer nº 9, que coaduna com a perspectiva trazida pelo TPE em suas experiências de arranjos, de uma concepção necessária sobre regime de colaboração, com o amplo debate

político, econômico e social.

Ramos (2012, p. 8) assevera que os ADEs são instrumentos de gestão, que podem contribuir para a garantia do direito à educação básica com qualidade social. Que foram criados a partir de 2009 e que são experiências acompanhadas pelo Ministério da Educação. Os ADEs foram desenvolvidos, em parcerias que envolviam os entes federados, o movimento Todos Pela Educação e movimentos empresariais associados em rede.

A assimilação por parte do MEC de projetos empresariais em suas políticas públicas se evidenciou nos governos do Partido dos Trabalhadores, e a canalização de recursos públicos para a iniciativa privada de toda ordem, marcou as gestões de Lula e Dilma (2002 – 2016), como se observa nas políticas públicas ProUni, Fies e Pronatec, por exemplo. Deixando de considerar, nesse momento, a disputa pelos projetos formativos.

Outra possibilidade aventada por Ramos (2012) é que a associação entre governos, organizando os ADEs, permite uma “maior coesão e agilidade do processo” podendo “levar a constituição de Planos Regionais de Educação”. Citando o exemplo do Plano de Ações Articuladas (PAR) como política pública que admite o formato de Arranjos e a associação de municípios para o recebimento de financiamento público e apoio técnico da União.

Da mesma forma, salienta a “participação da sociedade civil organizada na implementação de alguns Arranjos, por meio de institutos e fundações ligados à empresas privadas, tais como Fundação Vale, Instituto Natura e Itaú Social, além das organizações não governamentais como o Todos Pela Educação, Comunidade Educativa Cedac e Instituto Chapada” (RAMOS, 2012, p. 8). Para o autor, uma das maneiras de colocar em prática esse tão desejável e necessário Regime de Colaboração foi implementada, a partir dos Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADEs). Segundo ele:

Os ADEs, não obstante a forte característica intermunicipal, agregam a participação dos estados e da União, incluindo ou não a participação de instituições privadas e não governamentais, tais como empresas e organizações diversas. Todos os envolvidos assumem o objetivo comum de contribuir de forma transversal e articulada para o desenvolvimento da Educação em determinado território, que ultrapassa os limites de um só município (RAMOS, 2012, p. 12).

Ao elencar os atores envolvidos no associativismo territorial, Ramos (2012,

p. 24) indica um primeiro aspecto para que o ADE seja próspero: o da necessidade de uma confiança política entre os governantes municipais para que haja uma “estabilidade institucional à parceria”, para além do contrato ou termo de adesão firmado. Essa é uma dificuldade, em função da fragmentação política e do domínio empreendido por grupos locais que se perpetuam no poder em algumas cidades brasileiras. Outro aspecto, para criar dificuldade aos arranjos, é o poder arrecadatário e de centralização dos recursos da União.

Segundo Oliveira (2015):

O desenvolvimento desse modelo de gestão das políticas sociais caracterizado pela centralização nas mãos da União e a execução transferida para os estados e municípios e orientado pela lógica da NGP, apesar de guiado pela busca de maior equidade, foi colocando em risco as relações intergovernamentais, ameaçando em certa medida a dimensão de cooperação pretendida na Constituição Federal, como previsto no Parágrafo único do seu Art. 23: “Lei complementar fixará normas para cooperação entre a União e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional” (OLIVEIRA, 2015, p. 630).

Quando municípios pequenos, que vivem com restrições orçamentárias enormes e péssimas condições para desenvolver suas redes de ensino e encontram alguma possibilidade de parceria com governos ou empresas de grande porte, eles incorporam conjuntos de relações com maior facilidade, são mais vulneráveis. Assim, para além das divergências políticas locais, quando se abre a possibilidade de apoio vinculado a recursos, elas têm maior possibilidade de ser superadas.

Um segundo aspecto para o sucesso do associativismo, dentro da lógica empresarial, refere-se ao apoio estadual e federal no aporte gerencial e de recursos, bem como na orientação dos “arranjos territoriais para uma gestão em rede e direcionada a resultados, criando, de um lado, mecanismos para articular projetos conjuntos e, de outro, para administrar conforme metas e indicadores previamente definidos” (RAMOS, 2012). Os princípios salientados aqui são basilares na compreensão da composição teórica que subsidia a gestão de escolas públicas por organizações sociais.

Ramos (2012) sugere, ainda, a importância de um modelo administrativo e da articulação em “parcerias com atores sociais a fim de fortalecer a articulação intermunicipal, uma vez que a pressão social e a criação de identidades regionais constituem aspectos-chave para garantir consorciamentos de longo prazo” (RAMOS,

2012, p. 24).

Notadamente, os movimentos empresariais e privatistas da educação, ao ganhar espaço e capilaridade no país por meio de experiências com ADEs, constroem padrões de gestão para servir de modelo e propagação da ideia.

Pode ser citado o exemplo de um projeto de “modelo de gestão”, que vem sendo desenvolvido desde 2008 pela Comunidade Educativa (CEDAC) com o objetivo de formar jovens numa estrutura de Ensino Médio em Tempo Integral/Integrado (nas duas formas) com tecnologias e metodologias específicas. A experiência “Tecnologia Empresarial Socioeducacional – TESE” volta-se à coordenação e integração de tecnologias que auxiliam nos processos educativos e são adaptáveis ao sistema escolar. Segundo a organização (CEDAC), ela instrumentaliza também o planejamento, gerenciamento e avaliação da comunidade escolar ao projetar resultados e indicadores, que compõem relatórios que permitem o acompanhamento das ações.

Para o CEDAC, esse Programa vem sendo desenvolvido como modelo de “qualidade” a ser estendido às redes públicas de ensino. Já em andamento nos estados de Pernambuco, Ceará, Piauí e Sergipe numa proposta de Ensino Médio. No Rio de Janeiro, a partir de 2010, foram iniciados os trabalhos com a tecnologia no ensino fundamental, também em tempo integral. Toda a proposta metodológica traz uma perspectiva para além do desenho curricular, implementando a possibilidade de acompanhamento na construção de um “Projeto de Vida” individualizado para os alunos, promovendo seu autodesenvolvimento (CEDAC, 2014).

Neste sentido, as escolas seguem uma trilha diferente das demais instituições de cada rede,

Elas funcionam através de uma parceria entre o setor público e o setor privado, em regime de colaboração e corresponsabilidade, na qual o Estado cuida da destinação de recursos físicos e financeiros e o setor privado, por meio do ICE, contribui com a implantação das metodologias e tecnologias gerenciais. Algumas dessas escolas oferecem Cursos Profissionalizantes, ou seja, o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Essa iniciativa se constitui como um elemento inovador no modelo de implantação do Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação e um desafio para as redes públicas que optam pelo modelo, que busca desenvolver estratégias para dar efetividade a uma necessidade e um anseio dos jovens: a vinculação entre a formação acadêmica, o mundo do trabalho e as práticas sociais. No seu modelo Pedagógico, além da vertente de base acadêmica, o ICE também está investindo em modelos dirigidos à formação de base profissional (CEDAC, 2014, p. 3).

Na implantação das escolas, o Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação (ICE) realiza com seus profissionais estudos relativos à “viabilidade técnica”, cria uma “Gerência do Programa junto à Secretaria de Educação”, seleciona gestores e professores e os capacita nas “práticas gerenciais e pedagógicas”. Os alunos das comunidades envolvidas são egressos de escolas em tempo integral, que informam o sequenciamento e as condições da nova escola, onde eles devem ingressar.

Ou seja, o processo é praticamente implantado, desenvolvido e gerenciado pela organização social. E, como afirmam os organizadores, a proposta é nacionalizar como política pública:

Neste processo destacamos dois conceitos fundamentais: a replicação das experiências bem sucedidas e a participação dos jovens vivendo na prática o Protagonismo Juvenil e a corresponsabilidade. Os frutos obtidos no curto espaço de tempo de implantação do Programa, inspiram a sua expansão e mobilizam o ICE a oferecer ao país um conjunto inimaginável de contribuições para repensar as políticas de educação básica a partir da implantação de experimentos gerenciais, tanto do ponto de vista do setor público – como operar parcerias com o setor privado – quanto do ponto de vista de instrumentos e mecanismos internos de gestão escolar. As inovações em conteúdo, método e gestão estão amadurecidas pelo tempo de sua execução, e pela amplitude de ação dos seus principais protagonistas – estudantes, professores e gestores (CEDAC, 2014, p. 4).

Assim, outras iniciativas semelhantes estão sendo desenvolvidas no Brasil, com o mesmo intuito, seguindo a mesma lógica e, elas se amparam também na abertura permitida pela não consolidação do regime de colaboração, conforme dispositivo constitucional, onde o debate político deve se fazer presente, para conseguir envolver União, estados e municípios, nas definições necessárias ao desenvolvimento de políticas públicas, em todas as áreas, e possibilitar, segundo essa perspectiva, reduzir as diferenças tão agudas entre os entes federados.

Araújo (2012, p. 522) afirma que foram desenvolvidos propostas no legislativo, como o Projeto de Lei nº 2.417/2011, do Deputado Federal Alex Canziani, para induzir verticalmente os municípios a fazerem a adesão aos ADE's, fazendo com que a União estimulasse e priorizasse esse formato. A autora destaca que:

No âmbito do Executivo, o Ministério da Educação homologou, em 23 de janeiro de 2012, a Resolução nº 1, que “dispõe sobre a implementação do regime de colaboração mediante Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE), como instrumento de gestão pública para a melhoria da qualidade social da educação” (BRASIL, 2012). A questão a ser destacada é que a

normativa aprovada pelo CNE está em desacordo com o princípio do federalismo emanado da Carta Magna e ainda com o disposto no Parágrafo único do Artigo 23, que prevê a fixação de Leis complementares para normas de cooperação entre a União e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional, ou seja, o regime de colaboração para a educação só pode ser regulamentado por Lei complementar, o que requer aprovação no Congresso Nacional por quórum qualificado (ARAÚJO, 2012, p. 523).

Esse empecilho legal não foi impeditivo para essas tentativas de limitar o sentido do regime de colaboração por meio da consolidação dos ADE's fosse adiante. De acordo com a perspectiva empresarial, a adoção dos Arranjos auxilia os municípios na melhoria dos seus indicadores educacionais, influencia sobremaneira o regime de colaboração e pode influenciar também a autonomia político-pedagógica das redes. A construção de aparatos legais e de experiências práticas, consolidadas pelo TPE, rompeu com algumas barreiras dos limites municipais e ampliou essa concepção para a noção de território, mexendo com a questão federativa.

Ramos (2012, p. 27-28) ao firmar Parecer junto ao Conselho Nacional de Educação, sobre o aspecto federativo aponta que:

O Arranjo de Desenvolvimento da Educação é um modelo de **trabalho em rede** no qual um grupo de municípios com proximidade geográfica e características sociais e econômicas semelhantes busca trocar experiências e solucionar conjuntamente dificuldades na área da Educação. Fica cada vez mais evidente que a cultura do “tamanho único”, de abordagens rígidas, não consegue resolver de forma efetiva problemas mais complexos e multifacetados, como regime de colaboração e associativismo territorial a recuperação de comunidades vitimadas pela droga e desempenho educacional insatisfatório. Tais situações exigem modelos mais flexíveis, criativos e ágeis. Por essa razão, a formação de redes cooperativas vem ganhando cada vez mais espaço na gestão das políticas públicas. Um sistema trabalhando em rede favorece a inovação, como consequência de experimentação, e a interação cooperativa entre os diferentes tipos de organização. Outro aspecto importante desse modelo de gestão é a flexibilidade, aumentando assim a velocidade das respostas e ampliando a capacidade de ajuste às mudanças. Em função de sua estrutura hierárquica de tomada de decisão, as burocracias inflexíveis, por sua vez tendem a reagir lentamente a novas situações. Naturalmente, a tarefa de quebrar estruturas antigas não é simples, exige uma nova postura, requer tempo e perseverança (RAMOS, 2012, p. 27-28) (grifo do autor).

Alguns aspectos podem ser levantados na abordagem, termos que alçados no campo educacional ganham uma “positividade” que escamoteia algumas faces do que representam. Assim, os termos: “trabalho em rede”, “regime de colaboração e associativismo territorial”, “modelos mais flexíveis, criativos e ágeis”, “formação de redes cooperativas vem ganhando cada vez mais espaços na gestão das políticas

públicas”, são salientados por Ramos (2012, p. 27-28) como alternativas ao desenvolvimento das políticas planejadas e executadas, exclusivamente, pelos entes federados.

Todos esses conceitos são cunhados do meio empresarial, como atributos de uma lógica de mercado, que racionaliza meios, materiais e força de trabalho, com um intento lucrativo indireto. O objetivo direto é imprimir uma perspectiva diferente na gestão das políticas públicas educacionais com planejamento, instituição de metas, busca por resultados, investimentos e execução descentralizados entre o Estado e a sociedade, que aparece representada por organizações sociais do terceiro setor.

Peroni (2015), ao analisar a atuação dos institutos e suas parcerias com o setor público, indica a maneira como se dá a “atuação da sociedade civil vinculada ao mercado” no que tange ao desenvolvimento de políticas públicas. Alterando a perspectiva de governo para outra lógica, a da “governança”, que se constrói por meio da gestão das redes “interorganizacionais auto-organizadas”.

Para Peroni (2015),

as principais características da governança são: a interdependência entre organizações, mudança nas fronteiras entre o público e o privado e setores voluntários, a contínua interação entre os membros das redes, causada pela necessidade de troca de recursos e de negociar propósitos partilhados, as interações como jogo, baseadas na confiança e reguladas por regras do jogo negociadas e de acordo com os participantes e o significativo grau de autonomia perante o Estado, já que as redes não prestam contas ao Estado, pois são auto-organizadas. Nesse caso, questionamos: como ocorre o controle social? Quem deve ser o responsável pelos direitos sociais? (PERONI 2015, p. 06).

A “atuação em rede” é uma característica recente no Brasil, estimulada pelo setor privado e, se encaixa nessa lógica de corresponsabilidade clamada pelo TPE, entre União, estados, municípios e a sociedade, no desenvolvimento das políticas públicas educacionais.

Apesar de algumas mudanças nas gestões dos grupos que ascenderam ao poder no governo federal (2002-2016) o núcleo central das proposições de desenvolvimento das políticas neoliberais foi mantido. Foram resgatados os sistemas de parceria, por meio das PPP (Parcerias Público-Privadas), concessões de serviços e obras públicas à iniciativa privada, alguns processos de privatização, forte envolvimento do Terceiro Setor nas políticas públicas, entre outros aspectos. Sem considerar que não houve revisão dos processos de privatização desenvolvidos

nos anos 1990.

Ou seja, nas últimas três décadas, o que norteou o desenvolvimento das políticas públicas foram conceitos associados à essa perspectiva, com alguns avanços e recuos no que diz respeito aos processos de democratização das decisões e a inserção de grupos historicamente excluídos na concessão dos direitos básicos.

Para Oliveira (2015, p. 630), o modelo de reforma proposto nos anos 1990, no Brasil, que tinha por base a mudança na administração pública numa perspectiva gerencial, visava a modernização do Estado, seguindo orientações, apoio técnico e financiamento de organismos internacionais sob a lógica da “racionalização do gasto público”. Ao refletir sobre essas condições de mercado, concorrência, competição, lucro e a lógica aplicada no país, para o campo da gestão da educação, pode se perceber que a participação do setor privado e das organizações sociais foi ampliada.

Com a pactuação definida de forma breve na Constituição de 1988, a fragilidade dos municípios e a sobrecarga de responsabilidades no campo educacional, estes entes federados, ao longo dos anos, têm tido extrema dificuldade em constituir e manter suas redes de ensino. Muitos estados também possuem a mesma dificuldade e, de igual maneira, não conseguem arcar com a garantia do direito à educação básica de qualidade, para todos, bem como, não conseguem auxiliar seus municípios.

Na indefinição sobre uma construção coletiva, um debate político amplo, para desenvolver o regime de colaboração no país, os movimentos empresariais se organizaram no sentido de trazer uma proposta que guarda a sua lógica de conceber a educação. Nela encontra-se a crítica ao Estado e a incapacidade do mesmo, sem apoio da sociedade, de garantir o direito à educação.

Assim, estados e municípios e suas redes de ensino, na grande maioria, são taxados, pelos empresários, como burocráticos, lentos, ineficientes e onerosos, sem conseguir indicadores que permitam identificar que os sistemas de ensino sejam eficazes, eficientes e efetivos no desenvolvimento de suas políticas públicas e naquelas definidas pelo MEC.

Algumas propostas empresariais foram assumidas pelo governo federal, como os Arranjos de Desenvolvimento da Educação, vistos como alternativas de fortalecimento do regime de colaboração, como possibilidade de trabalho em rede,

entre os entes federados, iniciativa privada e organizações sociais, e ainda como opção de melhoria da qualidade educacional nos indicadores das avaliações institucionais.

Para Araújo (2012), os ADE's não permitem que sejam consolidados os propósitos constitucionais do “federalismo cooperativo”, do equilíbrio das tensões e dos conflitos entre os entes, porque tem por base teórica e metodológica a “concepção de organização do território de matriz empresarial denominada de “Arranjos Produtivos Locais””. Os ADE's referendados no Parecer nº 9/2011 do CNE e na Resolução nº 1/2012, estruturam-se com base nas “categorias de território, integração entre atores, cooperação, protagonismo local, mobilização de recursos endógenos e gestão em rede” (ARAÚJO, 2012, p. 522-523).

A autora afirma que:

O regime de colaboração para a educação concebido fora de uma perspectiva jurídica e política, a partir dos ADE's, tem muito mais a prejudicar o avanço no delineamento do papel e atribuições dos Estados e da União com a etapa obrigatória de escolarização. Além disto, a participação de “novos atores” como empresas e organizações não governamentais não alteram a questão nevrálgica para a regulamentação do Parágrafo único do artigo 23 da Constituição Federal de 1988, que é a recomposição do pacto federativo de modo que a educação efetivamente seja uma responsabilidade compartilhada de todos os entes federados (ARAÚJO, 2012, p. 526).

Portanto, os ADE's, como proposição para resolução de alguns problemas no campo educacional, vinculados a sua qualidade, possui limites não declarados pelos movimentos empresariais. Eles não podem substituir os preceitos constitucionais e os debates políticos que amparam o regime de colaboração.

Os ADE's, onde foram implantados, ampliaram sobremaneira a participação de organizações sociais vinculadas aos empresários na educação pública. A abertura feita pelos governos, nos últimos dez anos, trouxe à sociedade, em suas várias representações, o formato dos Arranjos, o qual foi uma das maiores experiências apoiadas pelo TPE, onde estavam engajados muitos de seus parceiros públicos, privados e do terceiro setor.

Ao fazer essa reflexão e observar a dinâmica da gestão da escola pública há que se perceber que, os aspectos citados, denotam uma maior participação da sociedade por ter sido “convidada” a fazer parte da gestão da “coisa pública”, com base nos preceitos legais da Constituição de 1988 e nos amparos subsequentes.

Na última década, União, estados e municípios, em conjunto com setores sociais, passam a debater bem mais seus próprios papéis no desenvolvimento da educação. Não há dúvida de que a estratégia empresarial do “trabalho em rede”, no debate de soluções para problemas diversos da educação, potencializa a capacidade dos municípios para responder suas demandas mais imediatas.

Porém, diante do que estipula a legislação sobre a autonomia dos municípios em desenvolver seus sistemas de ensino: que interesses os levariam a abrir mão de suas prerrogativas, para entregar às definições da gestão de suas escolas e, conseqüentemente, da formação de seus estudantes às organizações sociais?

O regime de colaboração, o associativismo e o cooperativismo, ao ocupar espaço na gestão das políticas públicas, trazem para as mesmas, princípios próprios do modo de produção capitalista, desenvolvidos como alternativas de “sobrevivência” a agudização da concorrência global. E, se a lógica que as permeia é essa: que os municípios precisam estar agregados para não sucumbir no plano econômico, essa também passa a ser incorporada pela educação, mas com o adendo de compartilhar à gestão, a quem, pretensamente, teria maior flexibilidade na consolidação dos ADE's.

Como alternativa para construir, depois de longos períodos de exclusão, o direito à educação básica com qualidade, tomando como referência os resultados das avaliações institucionais, os municípios passam a incorporar as ideias, apregoadas insistentemente como verdade absoluta: de que não possuem corpo de profissionais qualificados, de que os investimentos e recursos são suficientes, apesar da materialidade apontar o contrário.

Além disso, entendem que a gestão da escola pública local, transformou-se em fator determinante e imperativo para o insucesso na questão do direito ao acesso, permanência e qualidade. Enfim, de que os resultados nas avaliações institucionais sejam a referência e mediação principal das redes de educação, deixando processos e relações complexas como apêndices da gestão.

Segundo Oliveira (2015), apesar de ocorrerem avanços e mudanças durante o governo Lula (2003 – 2010) na redução da pobreza e inserção de setores sociais excluídos do sistema de ensino, os governos “não foram capazes de romper a racionalidade que informa às políticas educacionais que seguem promovendo uma ideia de progresso dependente de uma gestão escolar eficaz, que prevê práticas de

avaliação e de regulação mais eficientes no acompanhamento da aprendizagem e dos recursos escolares como garantia de resultados mais justos” (OLIVEIRA, 2015).

É discutível considerar apenas como “incapacidade”, o não rompimento com a lógica da “gestão escolar eficaz”, são opções governamentais que, orientadas de acordo com o tensionamento dos grupos políticos sobre o governo, levam a deliberações determinadas. No entanto, se o foco está na eficiência da avaliação e da regulação, há o afastamento de alguns princípios.

Por exemplo, a definição de justiça social, central nessa agenda, é pouco debatida e problematizada nos espaços decisórios em matéria educativa. Para Oliveira (2015):

Não só os estados, mas também os municípios brasileiros detém relativa autonomia política. Nesse sentido, convivem no plano educacional o que é mais flagrante na educação básica – já que sua oferta exige a cooperação federativa – orientações políticas distintas na gestão da educação. Pesquisas têm demonstrado que em alguns estados e municípios brasileiros encontramos escolas em que programas de inclusão social, muitos deles promovidos pelo governo federal, convivem com políticas dirigidas à competição e a busca de eficiência, definida pelo desempenho dos alunos nos exames em larga escala. [...] Alguns estados e municípios têm adotado políticas de cumprimento de metas de eficiência mediante incentivos materiais em forma de bônus, subsídio ou premiação aos docentes ou às escolas, pelo satisfatório desempenho (OLIVEIRA, 2015, p. 628).

Essas contradições, em que o governo federal permaneceu no desenvolvimento de suas políticas públicas educacionais, nos últimos anos, preservaram a autonomia relativa dos estados e municípios e a convivência republicana entre os entes federados, apesar de criar ambiguidades como abordou a autora.

Voltando às questões centrais debatidas por Ramos (2012), sobre o Regime de Colaboração e ADE's, no Parecer nº 9/2011, encaminhado ao Conselho Nacional de Educação, o autor trata também, sobre “flexibilidade”, “velocidade”, “capacidade de ajuste às mudanças”, trazendo a gestão pública como burocrática, hierárquica e inflexível. Na busca por novos caminhos para a gestão da escola, propõe-se que as prefeituras possam passá-la a quem possua expertise para planejar, executar e avaliar a política de gestão da escola.

Nesse sentido, as Organizações Sociais (OS) e fundações vinculadas aos movimentos empresariais se apresentam como alternativas, com soluções para os

problemas educacionais brasileiros. Assim, calcadas no discurso do burocratismo estatal e das privatizações: Que respostas serão dadas à utilização “eficiente” do recurso público em educação? Virão acompanhadas por processos camuflados de terceirização e privatização? Quais serão os parâmetros ao se debater autonomia, gestão democrática, formação e contratação de professores? Os municípios estarão atendendo às previsões constitucionais e legais relacionadas à gestão democrática, ou assumindo os princípios calcados em metas e resultados, de acordo com a proposição gerencial?

Essas questões se põem em função do conjunto de processos que acompanham a gestão da escola pública. Uma vertente conceitual, na qual esse discurso se ampara, é abordada nos materiais constantes da biblioteca do TPE. Como exemplo, pode ser citado o conceito de gestão trazido por Ramos (2012),

A gestão é a geração de um novo modo de administrar e que traduz a comunicação, o diálogo, a democracia, enfim. O campo educacional ficou “contaminado” por essa vacina contra o autoritarismo e pelo empuxe a favor de uma nova ordem educacional, concebida pelo princípio da gestão democrática posto no art. 206, inciso VI, da Constituição Federal, recolocado no art. 3º, inciso VIII, e art. 14 da Lei 9394/96, e remetido a uma aplicação concreta nas leis dos sistemas de ensino. Esse princípio, ainda que limitado aos sistemas públicos de ensino, tem maior razão de ser na Educação escolar, uma vez que se trata de um serviço público por excelência. Mesmo que oferecido por mãos institucionais privadas, ela continua sendo (porque é) um serviço público (RAMOS, 2012, p. 42).

Ao tratar a educação como um serviço e não importando os responsáveis, pelo planejamento e execução, o autor deixa a impressão ou, expõe de fato a ideia de que, conseguindo chegar a determinados resultados ao traçar metas, consegue-se cumprir os objetivos da educação escolar. Ou seja, cumpridos os objetivos nas avaliações institucionais o processo educacional está contemplado.

O conceito de gestão escolar também é um termo em disputa, carregado de contradições e especificidades, com uma serventia utilitarista de consenso, por isso, é possível não se contrapor às nomenclaturas usuais na área, utilizando-as de forma conveniente aos interesses empresariais.

Dispomos da abordagem de Ramos (2012) na obra estudada:

A gestão democrática da Educação é, ao mesmo tempo transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência. Voltada para um processo de decisão com base na participação e na deliberação públicas, a gestão democrática é um processo de crescimento dos indivíduos, dos cidadãos e da democracia.

Por isso, ela é a gestão de uma administração concreta, na medida em que concreto é o que cresce com, porque nasce com, uma vez que é genitora e geratriz de uma nova cidadania em nosso País, em nossos sistemas de ensino e em nossas instituições escolares. Nasce daí os desafios e as perspectivas de uma democratização da escola brasileira, seja como desconstrução de desigualdades e de discriminações, seja, como construção de um espaço de igualdade de oportunidade e de condições que possibilitem um tratamento igualitário entre cidadãos (RAMOS, 2012, p. 43).

A concepção de gestão democrática parece consensual no conjunto de seus aspectos, assim como outros conceitos passam por processos de ressignificação. E, cabe trazer essa concepção na perspectiva empresarial para apontar traços da estratégia que aparentemente neutraliza suas contradições. Como o interesse privado poderia penetrar nos espaços cedidos pelo setor público e influenciar nas políticas da área da educação, sem colidir com as bandeiras levantadas pelos profissionais da educação durante os anos 1980 e 1990?

Ao tratar sobre Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADEs) como “instrumento de cooperação” e de gestão pública, com base na legislação constitucional sobre Regime de Colaboração e na Resolução 1/2012 do CNE, Ramos (2012, p. 53) assevera que o ADE é uma forma de colaboração horizontal entre os entes federados que visa “assegurar o direito à Educação de qualidade e ao seu desenvolvimento territorial e geopolítico” (RAMOS, 2012).

Destacam-se questões significativas contidas na Resolução 1/2012 do CNE, que dizem respeito ao Regime de Colaboração, como exemplo “autonomia” e “diversidade” dos entes federados. Essas questões, segundo o autor, não podem ser justificativas para descontinuidades e desarticulações do desenvolvimento das políticas educacionais, por se tratarem de políticas prioritárias no âmbito da colaboração, para tanto os consórcios públicos podem ser adequados.

Portanto, as divergências políticas nos âmbitos federal, estadual e municipal, ou mesmo de uma gestão para outra subsequente na mesma esfera, não deveriam se consubstanciar em óbices para uma articulação entre os entes ou, para a continuidade dos programas desenvolvidos. Nesse aspecto, destaca-se a “solução” dos movimentos empresariais, para a garantia da “autonomia” e da “diversidade”, que exista uma instituição, organização social, consórcio, uma estrutura que conduza o processo de institucionalização do regime de colaboração, e os ADE desenvolveriam esse papel.

Segundo Argollo (2015),

Analisando os aspectos centrais deste desenho institucional do regime de colaboração, é possível constatar a influência da agenda empresarial do TPE na definição dos critérios e parâmetros de “qualidade” da educação pública. Este se realiza por meio da incorporação massiva dos índices e indicadores educacionais como método de gestão das instituições escolares, relacionado com a edificação de uma política de financiamento que valoriza a descentralização territorial pela via de projetos e programas educacionais, onde o aspecto “inovador”, difundido, está implicado na estruturação de uma política nacional de aplicação de testes padronizados de aprendizagem dos estudantes, referenciado em um modelo de gestão que “responsabiliza principalmente os gestores municipais pela qualidade do ensino na educação fundamental” (SAVIANI, 2009). Ressalta-se, em especial, o caráter de monitoramento da atividade pedagógica que implica num processo crescente de expropriação do conhecimento docente, mediante o aprisionamento do tipo de aferição dos índices educacionais, conforme indica o processo de normatização dos ADE (ARGOLLO, 2015, p. 49).

Ou seja, com os ADE, a questão da autonomia pedagógica dos municípios fica extremamente comprometida, em função dos parâmetros de qualidade estabelecidos pelas avaliações institucionais. E, a autonomia financeira, passa a incorporar a descentralização, por meio de “projetos e programas”, seguidos de processos coercitivos sobre os gestores, por meio da responsabilização. Assim, com foco nas avaliações e com monitoramento sobre os gestores, busca-se ampliar os resultados e, dentro dessa lógica, melhorar a “qualidade” da educação.

A Resolução 1/2012 (CNE) trata sobre o regime de colaboração e sobre cooperação federativa, como “importante instrumento para a democratização das relações políticas e sociais, e para a transparência e otimização de recursos” (RAMOS, 2012), pode auxiliar na construção de alternativas entre os entes com problemas similares na área da educação. A Resolução 1/2012 (CNE) salienta, ainda, como maneira de formalizar compromissos e responsabilização de entes, a viabilização de Planos Regionais de Educação, a consolidação de Consórcios Públicos.

Segundo o Parecer nº 9/2011, encaminhado ao Conselho Nacional de Educação, “um dos caminhos para se sobrepor a tais questões (descontinuidade, ausência de quadros técnicos, estratégias de cooperatividade horizontal) passa por pensar a educação no contexto da articulação territorial. Nesse sentido, o modelo mais importante de articulação territorial no Brasil é o consorciamento”. Com legislação própria, Lei 11.107/2005, os consórcios públicos representam formas de relacionamento entre os entes federados, consubstanciando a cooperação

federativa. No Brasil, na área educacional, foram celebrados de 398 consórcios, como consta do Parecer nº 9/2011. Segundo o documento,

Os consórcios públicos também podem se constituir num importante espaço de diálogo e fortalecimento das relações entre o poder público e as organizações da sociedade civil, articulando parcerias, convênios, contratos e outros instrumentos congêneres ou similares, facilitando o financiamento e a gestão associada ou compartilhada dos serviços públicos (DOU de 22 de novembro 2011 - Parecer 09, p. 8).

Então o regime de colaboração ganha alguns formatos de entrelaçamento de entes federados entre si, com organizações privadas e do terceiro setor. Portanto, colaboração, cooperação e consórcios públicos estabelecem maneiras como o poder público pode, em tese, atuar na busca de solucionar problemas de seus cidadãos.

Interessante perceber como questões conceituais distanciam, em grande medida, temas e questões em disputa nas gestões governamentais recentes. Por exemplo, quando o tema regime de colaboração vem à tona, dificilmente se resiste tratar sobre a troca de experiências entre os entes federados, da necessária articulação e da forma positivada como as questões são tratadas. Mas com uma observação mais atenta, o conflito conceitual e de execução ganha contornos.

Farenzena (2014) auxilia na reflexão sobre os instrumentos articuladores entre os entes federados:

No campo executivo e administrativo da ação pública, conforme sistematizado por Araújo (2010), encontram-se, no ordenamento jurídico brasileiro, competências comuns das esferas governamentais, as quais exigem “cooperação federativa”, o que é o caso da oferta educacional. Segundo a autora, na cooperação “a tomada de decisão deve ser concretizada de forma conjunta, assim como o exercício das competências” (ARAÚJO, 2010, p. 236). Outro instrumento referido pela autora é o da “coordenação federativa”, que difere do anterior pela busca de “resultado comum a partir do governo central, apesar da autonomia dos entes federados” (ARAÚJO, 2010, p. 238). Um terceiro instrumento é o do “regime de colaboração” entre os sistemas de ensino, presente no ordenamento da educação brasileira. Ainda segundo a autora, esse regime impõe uma gestão associada dos serviços supostos nas competências comuns e abrange aspectos mais gerais da política educacional, diferentemente de “formas de colaboração” mais pontuais e potencialmente fragmentadas sem uma regulação posta por um regime de colaboração (FARENZENA, 2014, p. 798).

Assim, a cooperação entre os entes aparece como alternativa às políticas cuja regulação impõe certa verticalização das relações. Ramos (2012) aponta para “Casos de Êxito” na consolidação dos ADEs, com caráter intermunicipal e de

cooperação horizontal e “possibilidade (não obrigatoriedade) de participação de instituições privadas e não governamentais” objetivando “contribuir de forma transversal e articulada para o desenvolvimento da educação” (RAMOS, 2012). O autor apresenta alguns exemplos:

As informações atuais indicam a existência, em funcionamento, dos seguintes ADEs, capitaneados pelo apoio do movimento Todos Pela Educação e em parceria com diferentes instituições públicas e privadas: ADE Recôncavo Baiano, com 12 municípios: Amargosa, Cabeceiras de Paraguaçu, Cachoeira, Cruz das Almas, Governador Mangabeira, Maragogipe, Muritiba, Rafael Jambeiro, Santo Antônio de Jesus, Santo Estevão, São Félix e São Francisco do Conde (RAMOS, 2012, p. 54).

Ao tratar sobre “Desafios do município frente às oportunidades geradas pelas grandes obras”, Ramos (2012) aponta o “papel operacional decisivo para a materialização das políticas”, mas salienta a precariedade organizacional, o excesso de obrigações, a escassez de recursos e baixa profissionalização dos servidores. Salienta também, o desaparelhamento informacional, o que reduz a capacidade de conhecimento das “atividades de inteligência” e de elementos de toda ordem que poderiam auxiliar na execução das políticas de educação (RAMOS, 2012, p. 58).

Os ADEs poderiam nortear, na visão do autor, formas de cooperação entre os entes federados, numa perspectiva de garantia da educação básica de qualidade nos espaços geográficos comuns aos municípios, agregando estados e a União, podendo também incluir instituições privadas, organizações não governamentais, sem repasse de recursos públicos para as mesmas. Segundo o autor:

Trabalhar em forma de Arranjo implica cooperação entre os entes envolvidos, o que estabelece um importante vínculo com o Regime de Colaboração. Portanto, a construção de Arranjos requer a inserção de valores capazes de permitir o compartilhamento de competências políticas, técnicas e financeiras visando à execução coletiva de programas de manutenção e desenvolvimento da Educação, de forma a concatenar a atuação dos entes federados sem ferir-lhes a autonomia (RAMOS, 2012, p. 71 - 72).

Então, o material produzido sobre “Regime de Colaboração e associativismo territorial: Arranjos de Desenvolvimento da Educação” (2012), que visava subsidiar os participantes do Congresso Internacional - organizado pelo Movimento Todos Pela Educação - permite apontar exemplos como aqueles organizados pela Comunidade Educativa (CEDAC), com a Tecnologia Empresarial Socioeducacional

(TESE) e do Instituto de Co-responsabilidade pela Educação como espaços de interlocução do empresariado com algumas redes públicas de ensino.

Martins (2016, p. 109) salienta que até 2011, mais de cem municípios, de vários estados, já tinham recebido “assessoria para gestão das escolas e das políticas educacionais por meio dos ADEs”, de acordo com as orientações do Programa Ação Educação do CEDAC, que norteia municípios na implantação de programas federais e estaduais vinculados ao Plano de Ações Articuladas (PAR). Essa associação de políticas públicas federais, com escopo delineado pelos movimentos empresariais, seguindo toda sua lógica de reflexão sobre a educação básica, incorpora uma concepção sobre regime de colaboração sob a égide dos princípios neoliberais.

Segundo Argollo (2015),

Ressignifica o regime de colaboração no entorno de uma “nova” delimitação conceitual, mediante cooperação horizontal entre os municípios e por meio de parcerias com a iniciativa privada, incidindo na ‘flexibilização’ dos princípios constitucionais que asseguram o dever de Estado em promover e desenvolver a educação pública de nível básico. Dado o caráter de controle dos instrumentos que operacionalizam esse regime de colaboração de novo tipo, a agenda educacional do movimento empresarial pode tornar-se hegemônica no sentido de materializar a construção de consenso, porém, escudado de coerção. Uma vez que, pressupondo uma “ineficiência” administrativa das instituições públicas educacionais, o TPE elabora o ADE como uma metodologia de gestão em auxílio à progressão dos índices de aprendizagem dos estudantes, o IDEB, e, principalmente, referenciando-se no indicador de qualidade da gestão das instituições de ensino, no PAR, passa a influenciar nas quatro frentes previstas pelas metas e diretrizes da atual agenda educacional: Gestão Educacional; Formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar; Práticas pedagógicas e avaliação; e Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos (ARGOLLO, 2015, p. 50).

Nesse sentido, esses modelos acabam por servir de referência para a ampliação das ações dessa natureza e de referendar a ideia de Arranjos de Desenvolvimento da Educação como proposta de política pública de alcance nacional. Torna-se mais um exemplo de ocupação das políticas de gestão da educação básica, em que as organizações do terceiro setor, que já totalizam 400 mil entidades, ganham capilaridade e articulação com entes federados intuindo processos de gestão e projetos formativos para a classe trabalhadora.

Argollo (2015) salienta ainda que,

a articulação do regime de colaboração mediante ADE, com crescente

hegemonia do setor privado empresarial operada por suas instituições ditas 'filantrópicas' (privatistas, porém regulamentadas como de interesse público), está relacionada à expansão de um mercado especializado em assessorias e consultorias educacionais voltadas para auxiliar a elaboração e a execução de dados estatísticos que constituem os indicadores de 'qualidade', como o IDEB/PAR. Estes indicadores têm forte influência nos espaços decisórios de elaboração das políticas públicas educacionais. Na perspectiva crítica, este processo é interpretado como mecanismo de terceirização da administração pública dos sistemas de ensino, logo, como "uma privatização por dentro da rede, não concorrente com ela, num atalho de regras flexíveis de nova combinação institucional, para além da Resolução do Conselho Nacional de Educação" (ABI-CALIL, 2013, p. 818). (ARGOLLO, 2015, p. 50).

Essa conexão de possibilidades de articulação entre os entes federados, setor privado e terceiro setor imprimi, com amparo legal e com incentivo do governo federal, por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR), dos dados aportados pelo INEP, constituindo o IDEB, como referência de qualidade, uma das maiores estratégias dos movimentos empresariais no sentido de impor seu projeto hegemônico de sociedade e de submeter a educação básica pública a execução de seus propósitos. Assim, com aquiescência do governo federal, por meio do CNE, os ADE consolidam-se como proposta de regime de colaboração, desenvolvido pelos movimentos empresariais, na qual as parcerias com organizações sociais e com o capital privado são estabelecidas em prejuízo da gestão democrática e seus princípios legais.

Na próxima parte do texto, buscaremos ampliar a compreensão sobre a articulação entre o PAR e os Arranjos de Desenvolvimento da Educação contrapondo a visão dos movimentos empresariais e suas concepções, com a perspectiva crítica aos processos de desenvolvimento das ações incorporadas por essas políticas.

3.5 ARRANJOS DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA DE ESTADO ACOPLADA AO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS

Com vistas a "fortalecer o Regime de Colaboração" e evitar a descontinuidade das políticas, o MEC lançou o Plano de Ações Articuladas (PAR), inserido no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), vislumbrando também a consolidação de instrumentos voltados à avaliação, implementação e melhoria da gestão da educação pública. Portanto, salienta-se a adequação da ação

governamental que pode ser direcionada a auxiliar uma estratégia gerencialista.

O PAR também possui um caráter técnico com um “plano de metas concretas e efetivas” e proposições de apoio à “execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação básica” (BRASIL, MEC, 2011). Segundo Ramos (2012), o PAR:

é elaborado tomando como referência quatro dimensões: gestão educacional; formação de professores e profissionais de serviço e apoio escolar; práticas pedagógicas e avaliação; e infraestrutura física e recursos pedagógicos. Como instrumento de gestão, o PAR é, portanto, multidimensional, e sua temporalidade pode protegê-lo do que tem sido o maior impedimento para o desenvolvimento do Regime de Colaboração e para o alcance de metas de longo prazo para cada escola ou rede de ensino: a descontinuidade das ações e a destruição da memória do que foi adotado (RAMOS, 2012, p. 72).

Para Farenzena (2014), a partir da regulamentação em 2012, com a Lei 12.965/12 (BRASIL, 2012), o PAR tem modificada a forma de organizar as relações entre União, estados e municípios, o programa “passa a ter objetivos que antes eram do Plano de Metas, bem como instâncias de gestão e uma cadeia de responsabilidades, procedimentos e relações, que deixam claro que não se trata do PAR em si, ou seja, plano com diagnóstico, ações e subações” (FARENZENA, 2014, p. 801).

Como poderíamos perceber mudanças no PAR para uma adequação maior aos “direcionamentos empresariais”? Entre as modificações substanciais no PAR, Farenzena (2014, p. 802) elenca o PNE, passando a ser referência para melhoria da educação, a criação do Comitê Estratégico do PAR voltado a definir, monitorar e rever ações de assistência entre os entes, e para transferência de recursos a assinatura de um termo de compromisso com o FNDE, sendo o controle realizado pelos conselhos do Fundeb. Há um reforço prático nos processos de centralização e descentralização, bem como se fortalece a lógica da avaliação, responsabilização e prestação de contas, mecanismos de controle social sobre o ente federado e sobre as instituições escolares.

Para a autora:

Características do Plano de Metas/PAR demonstram, para além de aspectos mais operacionais, o caráter padronizado do planejamento, que delimita ações dos municípios e de diferentes setores do MEC. A existência do IDEB, como índice para orientar prioridades, assim como para oferecer

uma medida de resultados da política, ou, pelo menos, de evolução, é outro elemento importante na regulação da política, como forma de controle (FARENZENA, 2014, p. 802).

Ao reforçar os compromissos e responsabilidades por meio do PAR, os estados e municípios passam a aderir e participar mais das decisões das políticas, mas as deliberações do “termo de compromisso” têm suas definições pelo governo federal. Ou seja, a coordenação das políticas e sua normatização são definidas pelo MEC, neste aspecto das definições, elas são centralizadas, porém, a execução cabe ao ente federado. Portanto, imprimindo um nível de relações verticalizadas o que tem implicações na colaboração entre os entes.

Para finalizar a abordagem sobre como são compreendidas por parte do setor empresarial questões relativas ao regime de colaboração, associativismo territorial e Arranjos de Desenvolvimento da Educação e o entrelaçamento com o PAR, ressalta-se que o principal aspecto diz respeito à forma como eles podem ser utilizados. Ou seja, como esses três elementos passam a ter centralidade nas propostas empresariais para a educação.

Neste sentido, a perspectiva gerencialista traz o “trabalho em rede” como um dos fundamentos, em uma abordagem que preconiza a gestão de equipe, capacidade de alinhamento de metas, de supervisão, de comunicabilidade e coordenação de múltiplos parceiros. Bem como, a cooperação e competição, e a superação da falta de dados e habilidades como elementos essenciais salientados por Ramos (2012). Assim, a lógica impressa está “contaminada” pela marca de pensar a gestão pública como extensão da proposição privada.

A gestão dos Arranjos intermunicipais, por mais que possam ficar sob comando de funcionários públicos, possuem questões sobre a responsabilização dividida. Na avaliação de Ramos (2012), há que se superar esse problema com “definição de hierarquia das responsabilidades”, definindo quem deve “prestar contas”. Possíveis soluções para esse problema da gestão entre entes horizontais, vão passar invariavelmente pela expertise dos institutos e fundações para que não sejam feridos critérios de autonomia municipal.

Na visão expressa, o caminho a ser seguido com vistas à descontinuidade das políticas e a falta de qualificação dos profissionais e dos meios materiais passa pelo regime de colaboração e pelos Arranjos de Desenvolvimento da Educação. Como preconiza uma das proposições encontradas no texto de Ramos (2012):

Um passo importante seria a criação de um conselho de gestão intergovernamental entre os municípios e o estado, com a inclusão de outros agentes e instituições colaborativas no desenvolvimento da Educação local, para discutir e implementar soluções comuns. Esse conselho pode ser fundamental para a educação ganhar sentido de sistema. Além disso, os governos estaduais poderiam fazer uma divisão regional dentro de seus territórios, e em cada uma dessas divisões poderia haver políticas comuns para fomentar e multiplicar os ADEs. Dessa forma, seria possível obter uma visão mais sistêmica do território, facilitando o planejamento. Com esse desenho, a própria União poderia gastar recursos de forma mais eficiente e com critérios objetivos. Trata-se, sem dúvida, de um passo estratégico na direção de um efetivo SNE (RAMOS, 2012, p. 82 - 83).

Numa das estratégias do movimento Todos Pela Educação, que passa a disputar e ocupar espaço cada vez maior dentro das políticas públicas federais, os ADEs simbolizam um instrumento (espaço) utilizado pelos empresários para valer-se dos processos avaliativos e seus indicadores para responsabilizar o poder público pela incapacidade de garantir o direito a educação em sua plenitude: acesso, permanência e qualidade.

O TPE também aponta para a fragilidade dos mais de cinco mil municípios em relação aos profissionais e recursos materiais e avança, entre outras orientações, para uma solução possível, ou para uma “oportunidade de melhoria”, utilizando jargão empresarial.

A junção ou agregação por regiões e territórios de municípios vizinhos em Arranjos com a possibilidade de um “mediador”, não governamental, que passe a nortear às políticas educacionais. Uma tentativa de regime de colaboração entre governos nas três esferas somados com a “sociedade civil”, termo que de certa maneira generaliza “tudo”, cabe “tudo” em sociedade civil.

Para Argollo (2015) essa conjuntura educacional consiste num,

processo de retirada de direitos assegurados constitucionalmente em legislação nacional para o desenvolvimento e expansão da educação pública de nível básico. A hipótese trabalhada é que os ADE, apresentados como uma metodologia de gestão elaborada pelo TPE, aprofundam o processo de ‘contrarreforma’ na educação pública e que tem por meio de consolidação deste processo a reformulação dos princípios e objetivos do Sistema Nacional de Educação (SNE). Esta reformulação do SNE vem sendo construída por intermédio da regulamentação do regime de colaboração de ‘novo’ tipo, de colaboração horizontal entre os municípios, em uma perspectiva sistêmica, e em parceria com as fundações e institutos de empresas que atuam no setor educacional numa abordagem ‘voluntariada’ (ARGOLLO, 2015, p. 50).

Segundo Tereza Perez (2012, p. 86), a política pública PAR, do governo federal, como ferramenta orientadora da gestão e planejamento da qualidade da educação serve como um indicativo da situação educacional dos municípios, pois permite o planejamento de ações, a busca de resultados, a organização dos cronogramas e a definição de responsabilidades. Assim, a formação de professores, diretores e coordenadores pedagógicos se associam às necessidades de planejamento de ações de “maior porte”, por parte das secretarias de educação, e consolidam demandas inseridas no PAR. Tanto que o TPE observou demandas municipais semelhantes de apoio e “fomentou a criação dos Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADEs)”.

Existem alguns eixos estipulados no documento do PAR, que tratam sobre o direcionamento da forma “Como construir metas para um território organizado em ADEs”, produzido por Ernesto Martins Faria (2012, p. 129), economista e coordenador de projetos da Fundação Lemann. No texto, o autor salienta que o movimento Todos Pela Educação foi um dos precursores na criação de metas para a educação no Brasil, mas afirma que essa cultura de metas não está enraizada no país.

Refletindo sobre as razões do não enraizamento, Faria (2012, p. 129) elenca algumas possíveis causas para o pequeno impacto: Falta diálogo entre quem formula a meta e os municípios (faltam mecanismos de comunicação); a produção de dados em educação é recente no Brasil; e, as metas por vezes são desvinculadas do contexto, pouco claras e factíveis (FARIA, 2012, p. 129). E, o TPE vem se consolidando como instrumento de monitoramento dos dados educacionais, sendo esta uma de suas principais formas de atuação, sendo precursor no país.

Os Arranjos, na perspectiva tratada, aparecem como solução para ampliação da comunicação e articulação entre o governo federal e as redes municipais (FARIA, 2012, p. 131). As metas parciais elaboradas pelo TPE são alternativas mais próximas das realidades dos municípios tendo em vista que as obras de infraestrutura e a “cultura de metas” levam mais tempo para trazer resultados.

No texto intitulado “Contribuição para o fortalecimento do Regime de Colaboração”, Priscila Cruz, Diretora Executiva do Movimento Todos Pela Educação (CRUZ, 2012, p. 146), evidencia o direito do cidadão à Educação de qualidade, com base na CF/1988, na LDB 9394/96, no PNE (2014-2024), Lei 13.005/14 (BRASIL, 2014), e como dever do Estado e um desafio nacional. Para tanto, segundo a autora,

há a necessidade de uma maior organização do Estado para cumprir a determinação legal. Sendo que, um dos caminhos passa pela implantação de um regime de colaboração, com definição clara do papel dos entes federados e a participação da sociedade.

Priscila Cruz (2012, p.147) ressalta que o Regime de Colaboração entre a União/estados e entre a União/municípios tem maior ocorrência no país do que aquelas que possuem um caráter mais horizontalizado, de mesmo nível administrativo, entre municípios. E, eles são fundamentais no desenvolvimento da educação básica, bem como representam também “a fatia mais frágil da configuração geopolítica e administrativa brasileira”, com poucos recursos orçamentários, “ausência de quadros técnicos, graves problemas de descontinuidade política”.

Uma das alternativas para melhorar as condições de desenvolvimento da educação, apontada pela autora, seria a criação de mecanismos promotores da “cooperação entre eles”. Nesse sentido, os institutos e fundações desenvolveram uma aproximação grande com os municípios no encaminhamento de parcerias no campo educacional, fustigando também o envolvimento da sociedade.

Considerando a garantia do direito e os avanços, a percepção da autora (Cruz, 2012) é de que apesar de reconhecidos e ampliados, os processos de melhoria no campo educacional foram lentos. Ela cita o exemplo das ações desenvolvidas pelo TPE na busca dessa cooperação entre os municípios, na mobilização social e na urgência de pautar uma agenda para a educação:

Foi o próprio movimento Todos pela Educação que apoiou e incubou, em 2009, uma importante experiência de cooperação entre municípios do Recôncavo Baiano, em decorrência de um desafio colocado pelo Instituto Votorantim e que deu origem aos chamados Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADEs). O Instituto, apesar dos esforços empreendidos na região, observava índices educacionais extremamente preocupantes e reconhecia, naquele momento, que um caminho mais sólido para o enfrentamento da questão passava por tratar o desafio educacional com um olhar sobre o território, ultrapassando as lindes de um só município. Essa observação panorâmica sobre a região poderia não só evitar alguns dos problemas gerados pelas descontinuidades dos governos, como também contribuir para a promoção de um ambiente mais colaborativo. Os ADEs seriam, assim, instrumentos indutores de cooperação e colaboração entre municípios, articulados com os estados e a União, e contando, quando necessário, com a contribuição transversal dos institutos e fundações (CRUZ, 2012, p. 147).

Essa colaboração transversal dos institutos e fundações revela aspectos da

inserção da iniciativa privada no planejamento e execução das ações em determinado território. Não é o município, não é o estado, não é o governo federal por meio do MEC. Que instância poderia se constituir em elemento partícipe do processo, sem ferir autonomia e gestão democrática dos entes e, sem ser responsabilizado ao término de um processo? Trabalhando em rede, institutos e fundações possuiriam essa abertura. Há que se perceber o grau de camuflagem que essa atuação permite, especialmente quando os institutos e fundações se consolidam enquanto “redes”.

Para os teóricos do movimento, partindo de uma observação sobre os territórios, a partir de Arranjos, horizontaliza-se o modelo (Cruz, 2012):

Assim, um dos desafios é a necessidade de criar uma estrutura, possivelmente um instituto específico ou conselho, capaz de articular institutos e fundações no processo de estruturação e implementação, quando requerido, dos ADEs locais. O processo de articulação e de cooperação poderia ser implementado mediante o aval das várias instituições apoiadoras dos Arranjos, que, *a priori*, poderiam ser identificadas em três grupos distintos: Grupo 1: Todos pela Educação, Comunidade Educativa Cedac, Instituto Chapada, Instituto Mind Group e Fundação Getúlio Vargas de São Paulo, entre outras, cujo papel seria mais de mobilização, fomento de estudos, formação *in loco* e desenvolvimento do modelo. Grupo 2: Fundação Vale, Instituto Natura, Fundação Lemann, Instituto Gerdau, Instituto Votorantim, Mindlab e Fundação Itaú Social, entre outras, cujo papel seria o da corresponsabilidade social na gestão e no financiamento. Grupo 3: instituições internacionais, como a Unesco, que poderiam contribuir como observadores externos do processo de implantação e de funcionamento dos Arranjos. Com esse perfil multi-institucional, esse instituto ou conselho teria como missão apoiar a estruturação e o desenvolvimento de ADEs visando ao fortalecimento do Regime de Colaboração entre municípios, em articulação com estados e União, e a consequente melhoria dos indicadores educacionais do território (CRUZ, 2012, p. 150-151).

Essa estrutura apresentada pela representante do TPE também é salientada por Martins (2016, p. 110), mas de forma resumida o primeiro grupo teria a função de “mobilização, fomento de estudos, formação *in loco* e desenvolvimento do modelo”. O segundo estaria vinculado a “corresponsabilidade social na gestão e no financiamento” e, o último grupo seria composto pelos “observadores externos do processo de implantação e de funcionamento dos ADEs” (MARTINS, 2016).

A Diretora Executiva do movimento TPE reforça o papel do ente governamental:

No entanto, é preciso que o próprio MEC, como responsável direto pelas macropolíticas de Educação no País, se organize internamente em termos

de uma Portaria, por exemplo, capaz de definir a responsabilidade de suas secretarias internas, mais precisamente a Secretaria de Educação Básica (SEB) e a Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (Sase), de forma que os ADEs sejam tratados, de fato, como uma política pública articulada de Estado, em consonância com a homologação do Parecer e Resolução do CNE feitos pelo próprio MEC (CRUZ, 2012, p. 150-151).

Existem alguns pontos que merecem análise nessa proposta da autora que fez parte das proposições para o Congresso Internacional do Todos Pela Educação. Reconstituindo um contexto hipotético, temos, por meio da abordagem propugnada: a junção de vários municípios, com contextos sociais e dificuldades educacionais semelhantes, constatadas pelas avaliações institucionais, considerando que esses municípios não possuam estrutura e condições de bem gerir seus sistemas de ensino, que seu corpo coletivo de trabalho, secretários, diretores, professores, coordenadores, técnicos administrativos não possuam o “preparo” para lidar com a complexidade do campo educacional atual.

Dentro desse contexto hipotético propõe-se a criação de Arranjos de Desenvolvimento da Educação, como instrumentos indutores da colaboração, estes constituídos pelos entes federados, institutos e fundações, articulados por uma “Estrutura”, um “Instituto”, ou um “Conselho”, com a expertise dos três grupos elencados, que teriam um “perfil multi-institucional”, apoiaria o desenvolvimento de ADEs e, assim, fortaleceriam o regime de colaboração e melhorariam os indicadores educacionais. Há que se perceber que essa estratégia desfigura e desvirtua o sentido de educação pública como responsabilidade do Estado em seu planejamento e execução, bem como reduz o seu significado.

Segundo Theresa Adrião (2016), em entrevista à Série: “Conquistas em Risco”, delegar ao setor privado a gestão educacional pública, a elaboração dos currículos e a oferta educacional é dar

respostas às forças de mercado para a “transmutação” da recente conquista do direito à educação em mercadorias. Logo, em última instância, trata-se de disputas pelos fundos públicos (governamentais) e privados (de entidades não lucrativas e famílias) assentadas, na disseminação das ideologias da “escolha” (*choice*) e da ineficiência da gestão pública (ADRIÃO, 2016, p. 1).

A autora aborda, ainda, que a complexidade das formas de atuar dessas forças de mercado na área educacional a leva a duvidar da expressão “parceria público-privado”, esse termo acoberta o processo histórico, não há relação de

colaboração horizontal, são “processos pelos quais a educação pública brasileira se subordina ao setor privado com fins lucrativos” (ADRIÃO, 2016). Com apoio e organização de muitos governos, nas três esferas, que coadunam e incorporam essa perspectiva.

Para além das “disputas pelos fundos públicos”, também, extremamente significativos, visto que o percentual investido em educação na forma legal pressupõe recursos da União, dos estados e municípios, em número significativo. Salientamos também, todo o conjunto de processos de gestão pública e de projetos formativos endereçados a classe trabalhadora, inseridos numa perspectiva de mercado, que corrobora com uma gestão que privilegia as burguesias empresariais e, que pressupõe uma formação limitada e voltada ao aprendizado mínimo necessário, para atuação no mercado de trabalho ou para compor a reserva de mão-de-obra.

Adrião (2016), afirma que as transferências diversas do dever do Estado brasileiro para com a educação, para este novo segmento do mercado educacional “incidem sobre os sistemas públicos de modo que estes adotem os projetos educacionais formulados e geridos por empresas com fins de lucro” (ADRIÃO, 2016).

Essa lógica, conhecida no Brasil, levou a um processo de privatização em diversos campos e atividades a partir dos anos 1990. As parcerias diversas e entrega de setores estratégicos ao capital nacional e internacional, em nome da “concorrência” e “competitividade”, tinham a observância do cumprimento dos contratos e garantias da população representadas pela criação de “Agências Reguladoras”. Trazemos outro pressuposto: Seriam proposições no sentido de criar uma “Agência Reguladora da Educação”? Ou, Transformaríamos o MEC em um órgão de regulação no Brasil?

A estratégia do Todos Pela Educação de trazer à tona, com muita ênfase em seu Congresso Internacional, um debate sobre os Arranjos de Desenvolvimento da Educação e sobre a necessidade de fortalecimento do Regime de Colaboração evidencia uma maneira de agir do movimento que, para além de atuar como “protagonista da melhoria da educação nacional”, trabalha efetivamente em função dos interesses empresariais, ocupa espaços cada vez mais significativos junto aos governos, poderes constituídos e organizações do terceiro setor.

A estratégia também pode ser observada em outro documento analisado,

que trata sobre o regime de colaboração e coteja elementos mencionados em um evento organizado pela Comissão de Educação, Cultura e Esporte, o Ciclo de Audiências Públicas – Educação e Federalismo (3ª Audiência: Educação Básica: Responsabilidade do Governo federal?), realizada no dia 12 de setembro de 2012, que contou com a participação de Fernando Veloso (FGV), Priscila Fonseca da Cruz (TPE) e Cesar Callegari (SEB/MEC).

O primeiro, Fernando Veloso (2012, p. 1), apontou a necessidade no campo da gestão de que o governo federal estabelecesse metas claras de aprendizagem, integradas com “avaliações periódicas, currículos, material pedagógico e formação de professores”. Também alinhadas com as proposições privadas, com metas e avaliações institucionais como parâmetro principal. O conjunto de metas e avaliações, podemos observar desde o PDE, passando pelo Plano Nacional de Educação (PNE) e chegando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), políticas de imensa envergadura e capilaridade, construídas com ampla participação dos movimentos empresariais.

Priscila Fonseca Cruz (2012), representante do TPE, no 3º Ciclo de Audiências Públicas, elencou algumas ações para definir melhor as responsabilidades:

Em primeiro lugar, é preciso efetivar a criação de um fórum federativo permanente e tripartite de negociação e cooperação entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios [...]. O governo deve, também, criar mecanismos para estimular arranjos municipais em torno do desenvolvimento da educação [...]. Outra ação importante é ampliar o papel de coordenação dos estados nos pactos federativos, evitando que trabalhassem de forma descoordenada com os municípios localizados em seus territórios (CRUZ, 2012, p. 5).

Existem alguns pontos que merecem análise nessa abordagem da representante do TPE, em que novamente aparece a proposta de criação de um fórum federativo, mas nesta oportunidade sem a apresentação das organizações sociais como participantes. E, mais uma vez, a consideração sobre os mecanismos de fomento aos Arranjos de Desenvolvimento da Educação, nos quais a presença das organizações sociais, institutos e fundações possuem abertura.

Nesse evento, no parlamento, em 2012, a representante do Todos Pela Educação defendeu a criação de um currículo mínimo nacional que garantisse “direitos de aprendizagem uniformes” em todo o país, salientamos novamente a

consolidação da BNCC, e a aprovação de uma Lei de Responsabilidade Educacional, que definisse claramente as responsabilidades de cada ente federado e as penalidades no caso de seu descumprimento – duas propostas encaminhadas e em debate nacional. Por fim, ressaltou a importância da definição de um modelo de governança da educação brasileira por meio da institucionalização do Sistema Nacional de Educação, incluído no projeto de PNE – debate nacional já realizado.

Martins (2016, p. 111) assevera que para o TPE, a Lei de Responsabilidade Educacional poderia combater “desvios e fraudes”, contribuir para “adoção de critérios de longo prazo para a educação”, estabelecer “parâmetros de ação para todas as esferas de governo na área da educação, tais como o estabelecimento de metas e a limitação de gastos”, organizar o “marco regulatório”, com papel de cada ente. Enfim, os movimentos empresariais tomaram a frente nos debates sobre a Lei e incorporaram seus preceitos angariando apoio de parlamentares e conseguindo estabelecer seus intentos.

As proposições dos movimentos empresariais estão consolidadas em relação ao SNE, no período recente foram ancoradas condições para o encaminhamento de várias propostas nessa direção, como foi visto com os ADEs.

Para Argollo (2016),

Em linhas gerais, a territorialização do regime de colaboração converge para uma concepção de SNE *flexível e descentralizado*, no qual, qualifica o sentido jurídico e institucional das redes municipais de ensino como instâncias administrativas territoriais, que deverão executar as diretrizes pedagógicas “negociadas” com o setor privado-empresarial, configurando a reestruturação do regime de colaboração entre os sistemas educacionais, conforme definido na Lei nº 9394/96. [...] Portanto, a criação dos Polos Regionais de Educação, enquanto instâncias de colaboração intermunicipal, converge para uma proposta de regime de cooperação entre os entes federados que tem como pressuposto ratificar a heteronomia da educação básica, por meio da flexibilização das redes municipais de ensino, que poderá levar a uma diversidade de experiências organizativas locais, a gosto das demandas territoriais dos governos municipais e estaduais e da iniciativa privada e respectivos parceiros da sociedade civil, como se configuram os atuais ADEs (ARGOLLO, 2016, p. 5).

Os parâmetros para a consolidação de um Sistema Nacional de Educação enfrentam problemas variados. No campo legal, a garantia de autonomia e legislações próprias nos estados e municípios, dificulta às ações voltadas a organização do SNE, para tanto há essa pretensão, pelos movimentos empresariais de “flexibilização das redes municipais”, como assevera a autora. Há também,

problemas políticos, consolidados pela alternância de diferentes grupos políticos nas esferas de governo, gerando debates específicos sobre a centralização ou descentralização das ações, os embates próprios da democracia. Há ainda, às questões econômicas, enfrentadas pelos entes federados na organização e manutenção de seus sistemas. E, para a disputa de projetos voltados as políticas públicas educacionais, os movimentos empresariais avançaram em suas proposições.

A articulação do TPE na consolidação dos Arranjos de Desenvolvimento da Educação é fundante para compreender as estratégias do Movimento no aprofundamento de suas teses. Sendo precursor desse modelo, e buscando estabelecer-lo como política pública nacional, o TPE pauta uma das mais importantes relações configuradas no cenário educacional, o regime de colaboração. Consegue obter um espaço antes exclusivo dos entes federados, abrindo brechas para a interferência na gestão dos sistemas municipais e estaduais de educação, com uma penetração garantida legalmente, na formulação de projetos formativos e de gestão, bem como, com um gigantesco nicho de mercado para o capital privado e organizações do terceiro setor.

Síntese do Capítulo 3

Neste segundo capítulo foram trabalhadas as formas como os empresários ganharam organicidade por meio da constituição do Movimento “Todos Pela Educação” (TPE) para a disputa de projetos educacionais no país. Em sua gênese, o TPE estruturou-se no ensejo do voluntariado e da responsabilidade social, ganhando rápido dinamismo e transformando-se no grande vetor empresarial para o campo educacional na última década.

Nesse sentido, o TPE cunhou princípios teóricos gerencialistas, ancorando todo um conjunto de ações determinadas ao planejamento e execução de sua atuação no campo. Assim, aproximou-se dos governos nas três esferas (União, estados e municípios), dos poderes constituídos (executivo, legislativo e judiciário) e passou a representar parte da sociedade no debate educacional.

O TPE organizou-se juridicamente com base no seu Estatuto Social, caracterizando-se como instituição de fins não econômicos, sem fins lucrativos, caráter privado e natureza filantrópica, passando posteriormente a condição de

Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) o que ampliou suas condições de relacionamento institucional com entes governamentais e organizações do terceiro setor.

Seguindo diretrizes estratégicas, definidas por seu conselho de governança, estruturadas com base na “cultura de metas e resultados”, o Movimento priorizou a construção de “consensos”, nos quais ganham destaque suas “metas, bandeiras e atitudes”, focadas na garantia legal do direito à educação. Esse ponto de convergência entre diversos setores foi “mola-mestra” para aglutiná-los, angariar apoios e, a partir das muitas experiências de seus membros e parceiros, alinhar um discurso que conclama a sociedade à corresponsabilidade e ao controle social.

Todas essas ações e interesses possuem como lógica de desenvolvimento perspectivas alinhadas com a noção da “nova gestão pública”. Desse modo, novos sujeitos sociais são inseridos nos processos de planejamento, implementação, execução e avaliação das políticas públicas. Nesse contexto, também se insere a noção do público gerido privadamente, do público não estatal, por meio de práticas gerenciais advindas da lógica de mercado. Assim, ganha centralidade na pesquisa, o processo de regulação que orienta o relacionamento entre a esfera pública e a esfera privada.

O movimento Todos Pela Educação busca incutir, por meio dos resultados das avaliações institucionais, a ideia de incapacidade dos entes federados em desenvolver a educação pública com qualidade (uma qualidade “neutra”, “despolitizada”, “que reduz a dimensão da educação”), dando indicativo da necessidade de incorporação de preceitos gerencialistas e da parceria entre entes estatais, setor privado e terceiro setor, num compartilhamento de responsabilidade orientado politicamente. Portanto, as políticas de avaliação e os indicadores passam a comparar e regular os sistemas e legitimar o compartilhamento da gestão das políticas e dos sistemas educacionais.

Para evidenciar a atuação dos movimentos empresariais voltada à proposição da participação de Organizações Sociais influenciando na gestão de redes estaduais ou municipais ou, de forma fragmentada, de escolas públicas, foram analisadas algumas produções e eventos desses movimentos, com aquiescência dos governos, especialmente, por meio dos Arranjos de Desenvolvimento da Educação. Assim, são evidenciadas as proposições dos interlocutores e parceiros dos movimentos empresariais, e a forma como essas atuações alteraram o modo de

participação do empresariado pela via das disputas no campo das políticas públicas, alicerçadas na concepção de “governança” e corresponsabilidade. Foram observados, também, os instrumentos, os mecanismos e as estratégias no monitoramento, na fiscalização e na cobrança sobre o poder público. Bem como, os elementos de apoio àqueles que se “servem” do aparato público, locupletando-se com recursos do fundo público.

O capítulo também visou analisar a inserção do movimento Todos Pela Educação na regulação das políticas públicas, com articulação governamental, disputando a agenda educacional, participando das definições do modo como são produzidas, implementadas e aplicadas as regras no campo. Nessa observação, evidenciamos uma contaminação das políticas educacionais pela lógica gerencialista, desconsiderando as especificidades, a natureza e a finalidade da educação pública.

O exemplo mais tácito está nas propostas de inserção de Organizações Sociais no regime de colaboração, por meio dos Arranjos de Desenvolvimento da Educação, abarcando territórios com vários municípios, contrapondo princípios constitucionais de colaboração, cooperação e a autonomia dos entes federados.

Desta forma, abrindo espaço para que entes privados ou organizações do terceiro setor influenciem no gerenciamento dos sistemas de ensino em determinada região, num modelo de gestão compartilhada ou por concessão, em que o público é administrado privadamente, a pretexto de melhorar a qualidade da educação, numa noção de qualidade instrumental ao mercado. Nesse bojo, encontram-se também propostas de construção de um “indicador nacional” de eficiência na gestão e de ampliação das parcerias com o setor privado.

No próximo capítulo busca-se evidenciar, em algumas políticas públicas nacionais, a presença das características principais das propostas dos movimentos empresariais para a gestão da educação pública.

4 INFLUÊNCIAS E ESTRATÉGIAS DOS MOVIMENTOS EMPRESARIAIS: O MONITORAMENTO DA AÇÃO PÚBLICA E A GESTÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Observando as condições gerais das políticas públicas desenvolvidas nos últimos anos, voltadas à gestão dos sistemas educacionais e das escolas públicas é possível perceber alguns traços marcantes, sobre a maneira como os governos Lula e Dilma (2002 - 2016) foram perpassados por contradições diversas em sua composição política, em função dos acordos para “se chegar” e “se manter” no poder governamental, essas contradições se fizeram presentes também nas políticas educacionais.

No governo havia divergências de grande monta entre os vários grupos que o compunham. Múltiplos partidos formavam a base aliada, a representação no Congresso Nacional, na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, os profissionais e movimentos historicamente envolvidos com a educação pública, empresários de vários setores. Todo esse conglomerado forjava condições inusitadas de governabilidade, particularmente para a área educacional, mesclando políticas com viés gerencialista, inseridas e/ou, disputando espaço, com aquelas que se propunham democráticas e populares. Portanto, às disputas estavam presentes no interior do próprio governo.

Na outra ponta, entes federados com propostas diversas imprimiam/fustigavam na própria execução das políticas federais caráter diverso daquele proposto nacionalmente. Ou mesmo, políticas estaduais e municipais de caráter gerencialista, sendo apoiada pelo governo federal de forma técnica ou financeira, numa ausência de organicidade que marcou o período recente das políticas em âmbito nacional.

Tomando como parâmetro teórico, questões centrais abordadas por Dourado (2007, p. 923) sobre as políticas de gestão da educação básica, há que se considerar os diferentes contextos institucionais, marco regulatório e a maneira como eles são produzidos e apropriados. Há que se destacar uma premissa básica, a lógica presente nas políticas educacionais nos últimos anos representava a correlação de forças existentes, em função de atender a um leque amplo de posicionamentos, o que abriu espaço significativo aos preceitos privatistas, sendo hegemônica ao longo do tempo pelos setores empresariais.

Em função disso, nosso intento é tentar compreender algumas características essenciais das proposições feitas pelos movimentos empresariais, especialmente pelo movimento Todos Pela Educação que disputaram as pautas dentro do governo e fora dele, tensionando e norteando a ação pública para uma visão gerencialista. Ao pesquisar a lógica contida no PDE e no Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, Camini (2010) identifica uma mescla de perspectivas, pendendo com maior força para o gerencialismo, que, segundo a autora,

tem como objetivo central a busca do Estado moderno, que precisa ser, para isso, gerido de forma efetiva e eficiente. Essa perspectiva consiste na definição de vínculo estratégico, na operacionalização através de compromisso, com resultados de gestão que representam uma nova forma de vinculação da administração central com os setores operativos do governo nas diferentes instâncias. Sendo assim, os dados da pesquisa constataam a manutenção, ao mesmo tempo, da concepção de gestão burocrática/gerencialista e da gestão democrática na condução dessa política. De modo geral, nenhuma tendência está totalmente conforme com os princípios que a sustentam. O que se encontra na prática é apenas parte de um determinado modelo proposto; são adotadas formas diversas, mantendo-se assim resquícios das concepções burocráticas e gerencialistas as quais foram se desenvolvendo na gestão pública brasileira ao longo da história (CAMINI, 2010, p. 547).

Compreender isso pode aproximar a análise das estratégias dos movimentos empresariais para conceder a oportunidade às organizações sociais de ocupar espaços junto à gestão de sistemas e escolas públicas.

Ao trazer aspectos do que foi desenvolvido nos últimos anos, enquanto política educacional para a gestão dos sistemas e das escolas, aspectos que possuam o timbre do empresariado e de suas representações, pode-se evidenciar marcas das propostas do TPE e de outras organizações do terceiro setor nas ações desenvolvidas pelo MEC. O que não significa negar a disputa entre esses grupos e os movimentos democrático-populares vinculados aos profissionais da educação, que também participaram da chegada ao poder e da constituição do governo. E, sobretudo, salientar que a diversidade dos grupos partícipes do governo federal impôs limites a materialização de várias políticas voltadas à gestão da escola pública.

A tensão nos espaços de disputa e as divergências no desenvolvimento das ações não foram impeditivos para que muitos programas fossem desencadeados,

prevalecendo historicamente, como afirma Dourado (2007, p. 925), a “lógica da descontinuidade”, a “indução de políticas, por meio de financiamento de programas e ações priorizadas pela esfera federal”. Bem como, “um Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que não contou, na sua elaboração com a participação efetiva de setores organizados da sociedade”.

Enfim, seria necessária, de acordo com o autor, uma maior “organicidade entre as políticas”, entre os “órgãos do MEC” e os sistemas de ensino e escola. Para ele, a “fragmentação e/ou superposição de ações e programas” resultou na “centralização das políticas de organização e gestão da educação básica no país”. Como sua abordagem baseia-se no governo Lula, pode-se afirmar, observando a sequência, que essa tendência se manteve nas gestões seguintes do governo do Partido dos Trabalhadores.

Dourado (2007) afirma que:

Trata-se de um cenário ambíguo, no qual um conjunto de programas parece avançar na direção de políticas com caráter inclusivo e democrático, enquanto de outro lado, prevalece a ênfase gerencial, com forte viés tecnicista e produtivista, que vislumbra nos testes estandardizados a naturalização do cenário desigual em que se dá a educação brasileira (DOURADO, 2007, p. 928).

A reflexão que se busca com as políticas e com a lógica que as impregna pode permitir a compreensão das ações dos movimentos empresariais e do Todos Pela Educação na transformação das teorias gerencialistas em aparatos para a gestão das escolas públicas brasileiras. Ao destacar alguns planos e programas nessa área, voltados a contribuir para o processo de democratização da escola pode-se pinçar elementos que apontem nessa direção.

Camini (2010), ao pesquisar sobre o desenvolvimento das políticas públicas em educação no Brasil, identifica aspectos de “continuidade e inovação”, especialmente nas políticas de avaliação que servem de referência para o desenvolvimento de outras, “como elaboração do plano estratégico da secretaria de educação, formação e fortalecimento dos conselhos”. No campo da gestão, a autora também ressalta que além do Plano de Ações Articuladas (PAR), outros programas identificados com a gestão democrática, vinculados a organização e fortalecimento dos Conselhos do Fundeb, Conselhos municipais, Conselhos escolares e de alimentação, bem como, pode ser salientado o de formação de diretores e

coordenadores, Programa Escola de Gestores (CAMINI, 2010, p. 547).

Ao salientar aspectos do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e do Programa Nacional de Fortalecimento de Conselhos Escolares se pretende caracterizar as concepções e lógica político-pedagógica dos mesmos que, para o presente estudo, auxilia na aproximação de algumas proposições dos movimentos empresariais para a gestão da escola pública.

Segundo Martins (2016), o PDE foi lançado pelo governo Lula, e tinha por referência inicial o documento “10 causas e 26 compromissos”, do TPE. O seu principal decreto era o Programa de Metas Compromisso Todos Pela Educação, alinhado com as Metas do Movimento. A autora assevera que o MEC introduziu “uma política de metas e indicadores de qualidade como condição para o repasse de recursos a estados e municípios” (MARTINS, 2016, p. 98).

A forma como o Ministério da Educação apresenta os programas para a área pode evidenciar aspectos claros sobre a regulação e normatização da sua relação com os estados, municípios e com as várias representações da sociedade. Mas também deixa nebulosa a definição dos caminhos, por engendrar composições tão diversas, num espaço que clama por orientações coletivas, participativas e democráticas ao invés dos acordos com grupos específicos e atendendo a interesses privados.

Ao observar a influência dos movimentos empresariais e do movimento Todos Pela Educação nas políticas públicas implementadas nos últimos anos, voltadas à gestão dos sistemas e das escolas públicas brasileiras, provavelmente, possa-se conhecer a forma como o próprio Ministério da Educação desencadeia uma rede de ações contraditórias, descontínuas e sem organicidade. Essa observação permite, também, acompanhar as tensões entre princípios gerenciais e democráticos, por meio do escopo das propostas contidas no portal do MEC. A agenda das políticas desencadeadas pelo MEC é assumida pelo TPE, naquilo que interessa disputar e dar visibilidade, o Movimento, durante os governos petistas, escolhe as disputas nas quais participa.

Atualmente, no Brasil, a responsabilidade pelo desenvolvimento das políticas públicas no interior do Ministério da Educação, visando às garantias básicas legais na educação infantil, ensino fundamental e médio cabe à Secretaria de Educação Básica, que toma por referência a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,

as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e o Plano Nacional de Educação (PNE 2014 – 2024) para planejar e desenvolver as ações do governo (BRASIL. MEC, 2016, *online*).

A Secretaria de Educação Básica possui algumas políticas públicas de apoio à Gestão Educacional descritas no *site* do Ministério. Como exemplo pode ser citado o PDE Escola (Plano de Desenvolvimento da Escola), uma política que conecta diretamente o Ministério a escola como unidade executora, que se baseia no “planejamento participativo e destinado a auxiliar as escolas públicas a melhorar sua gestão com repasse de recursos financeiros visando apoiar a execução de todo ou de parte do seu planejamento” (MEC, 2016, *online*). Assim, apoiando diretamente a escola, o Ministério desencadeia ações de caráter democrático, sem interpor a questão da autonomia, mas com dificuldade na amplitude da política.

Essa política utilizou como estratégia o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para a seleção das unidades escolares a partir de 2007. Assim, foram elencadas escolas prioritárias para serem atendidas pelo PDE Escola. Antes disso, foram realizados encontros com secretários estaduais e dirigentes municipais para apresentação de estratégias para a elaboração do PDE Escola e capacitação dos profissionais das secretarias.

Segundo o *site* do MEC (2016, *online*), do período de início do desenvolvimento das ações, 2007 até 2016, o PDE Escola passou a ser articulado com outras políticas como o Plano de Ações Articuladas (PAR), Mais Educação, Escola Aberta, Escola Acessível, Proinfo e Conselhos Escolares. Portanto, a tendência de articulação entre as políticas caminhou no sentido de sua universalização e da constituição do Plano de Ações Articuladas por parte das instituições públicas de ensino em todo o país. Porém, o Ministério seguiu com ações contraditórias e desarticuladas e o PAR é um exemplo dessa contradição, por expressar monitoramento, controle e indução, quando busca respeito a autonomia e processos democráticos em relação aos entes federados.

Essa tendência de busca por articulação foi ampliada a partir das deliberações da CONAE 2010, que reafirmou a necessidade de organização do Sistema Nacional de Educação. Para tanto, foi criada, em 2011, a Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE) (MEC, 2016). A Secretaria busca costurar os acordos necessários aos debates, às interações, aos estudos, pactos, colaboração entre entes federados, eventos e tantos outros aspectos e iniciativas

atinentes à construção do SNE.

A noção de sistema, de atuação em rede e de articulação das políticas forjou a necessidade de uma maior integração entre as redes municipais de educação. Auxiliou nesse sentido outro programa de apoio à gestão educacional desenvolvido pelo Ministério da Educação, realizado em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais (Undime), o Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação (PRADIME).

Uma das grandes questões levantadas pelos movimentos empresariais e pelo TPE em suas produções teóricas e relatórios refere-se à qualidade da força de trabalho, dos profissionais e técnicos, que lidam com a educação nos municípios. Seguindo essa lógica e a necessidade de maior interação entre os entes federados e a penetração das políticas nacionais em âmbito local, o PRADIME torna-se um espaço de formação para os gestores educacionais. No site do MEC existe uma produção intitulada Guia Pradime, que auxilia gestores a conhecer às políticas e suas ações na área de gestão:

O Programa busca o fortalecimento do dirigente municipal de educação frente à gestão dos sistemas municipais de ensino e das políticas educacionais para a promoção de avanços em relação aos objetivos e metas do PNE. Articula a formação permanente, o apoio à gestão e a troca de experiências de modo a desenvolver a gestão educacional no âmbito municipal e a fortalecer a rede de dirigentes em parceria com a União dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime. A formação ocorre em encontros presenciais e por módulos de educação a distância. A troca de experiências é oportunizada no Observatório de Experiências Inovadoras (GUIA PRADIME MEC, 2010, p. 16).

A formação daqueles profissionais que desenvolvem as políticas federais no âmbito municipal pode ser vista como de grande importância pelo MEC, para que as rotas e a regulação das mesmas políticas ganhe capilaridade e sejam realizadas localmente. Visto que a autonomia necessária e existente de alguma forma, entre os entes federados, permite que o desenvolvimento de projetos político-pedagógicos implique em contradições.

Isso ocorre, por exemplo, quando um programa nacional implementado em âmbito municipal que contenha determinada lógica de compreensão sobre gestão e, que essa lógica, seja extirpada na execução das ações.

Nesse sentido, a tentativa com o PRADIME pode ter canalizado ao menos o núcleo central do que se pretendia nacionalmente e seus amparos normativos, mas

não necessariamente isso garanta que a atuação dos profissionais seja balizada por ele, quando as políticas são materializadas nos municípios. Assim, a questão do financiamento, com o envio de recursos, bem como os processos formativos dos gestores possui grande valia para o MEC, no sentido de facilitar o desencadeamento das ações centrais das políticas de gestão dos sistemas e das escolas enquanto unidades executoras.

No âmbito da formação dos diretores e da gestão escolar foi desenvolvido o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública que “surgiu da necessidade de construir processos de gestão escolar compatíveis com a proposta e a concepção de qualidade social da educação, baseada nos princípios da moderna administração pública e de modelos avançados de gerenciamento de instituições públicas de ensino” (MEC, 2016). Esse espaço da formação dos gestores também enseja grande disputa entre os educadores com os institutos e fundações empresariais.

A apresentação geral do Programa Escola de Gestores pelo MEC aponta para as condições de realização, em que diretores e coordenadores pedagógicos são selecionados nas/pelas universidades públicas, em editais, chamadas e comunicação com as redes de ensino pelos canais institucionais. Ampliam sua formação em cursos de pós-graduação *Lato sensu* oferecidos também na modalidade à distância, em plataformas e ambientes virtuais de aprendizagem.

Assim, segundo o MEC (2010),

Programa Escola de Gestores - Programa para a formação continuada em serviço, semi-presencial, de gestores de escolas públicas estaduais e municipais das cinco regiões brasileiras. O seu foco é a atualização dos saberes profissionais dos gestores que dele venham a participar, por meio do fornecimento de subsídios e do acompanhamento de suas ações no próprio local de trabalho. Objetiva oferecer subsídio aos gestores escolares para que eles possuam as ferramentas específicas, de acordo com os novos marcos legais e o contexto da gestão democrática do ensino, para viabilizar e assegurar o direito à educação escolar básica com qualidade social (GUIA PRADIME. MEC 2010, p. 20).

Iniciado como projeto piloto em 2005, o Programa Escola de Gestores continuava sendo executado, em 2016, pelas universidades federais e segue sua abordagem numa perspectiva de gestão democrática da escola pública voltada à qualidade da educação básica. Tendo sua formatação e compromisso teórico distante da visão gerencialista. Apontando disputa e resistência no interior do

ministério.

Porém, é um grande nicho de mercado e de intenso interesse pelo capital privado, conglomerados de educação superior, e pelas organizações sociais, institutos e fundações, que possuem “produtos”, numa direção diferente de formação, com “racionalização” de recursos, otimização dos cursos e com a “finalidade comum” de formar gestores.

Segundo Aguiar (2010, p. 165-168), o Programa Nacional Escola de Gestores teve em sua formulação a participação de setores organizados dos educadores que redundou em uma exclusiva “responsabilidade acadêmica de universidades federais” e em uma articulação com organizações da sociedade civil (ANPEd, ANDIFES, CNTE, CONSED, UNDIME, UNICEF). A ANPEd fez a proposta de que “o curso fosse coordenado pelos núcleos de pós-graduação e de pesquisa em educação”, com o balizamento dos pesquisadores do Grupo de Trabalho 5 (GT5) – Estado e Política Educacional. Assim, os princípios da gestão democrática nas escolas poderiam contribuir com o direito à educação com qualidade social, que norteia o curso.

Aguiar (2010) destaca ainda que,

a própria definição de uma política de formação continuada, como também as suas características, são objetos de disputa entre os vários segmentos a partir de visões diferenciadas com relação ao projeto de Nação, aos projetos educacionais e às práticas pedagógicas. Nesse contexto, o embate mais visível se dá entre uma visão pragmática e instrumental de formação docente mais preocupada em alcançar resultados estatísticos e outra perspectiva de formação docente voltada para a emancipação humana numa sociedade igualitária (AGUIAR, 2010, p. 171).

Portanto, tendo como norte a qualidade social e a gestão democrática, outra questão viceja a da ocupação do cargo de diretor e coordenador pedagógico e a forma como se dá esse provimento, que também são elementos em disputa.

Se há uma defesa de que os diretores sejam eleitos pela comunidade escolar, e que os processos caminhem no sentido da garantia dos preceitos da gestão democrática, há também aqueles que defendam o concurso, ou ainda uma perspectiva mais empresarial, mais técnica, mais meritocrática, a fim de que a formação dos gestores garanta os princípios da administração, da contabilidade, da economia, buscando aspectos da liderança e da eficiência na gestão.

Essas diversas perspectivas vão se embrenhando em uma complexa

estrutura que varia entre os entes federados, dentro das próprias redes, por vezes, dentro da própria escola. Políticas públicas constituídas no âmbito federal, estadual e municipal que tangenciam a gestão e a formação dos profissionais da educação colidem, complementam-se, convivem num espaço e tempo não orgânico. Tudo isso está em disputa e o empresariado também se posiciona, por meio de suas organizações.

Para refletir sobre a ocupação dos cargos de gestão e direção, de secretarias e escolas públicas, no ensejo do desenvolvimento das políticas públicas realizadas pelo MEC, passamos a tratar sobre a adequação e aproximação da agenda pública pelos movimentos empresariais. Buscando ressaltar elementos de conexão.

4.1 POLÍTICAS RECENTES (2007-2014) DE GESTÃO DOS SISTEMAS PÚBLICOS DE ENSINO NO ÂMBITO DO MEC: APROXIMAÇÕES COM MOVIMENTOS EMPRESARIAIS

Fazendo uma breve passagem pela apresentação, contida no site do MEC, sobre o que se propõe em linhas gerais com outras políticas construídas nos últimos anos para a gestão dos sistemas e das escolas públicas pode-se constatar elementos importantes de suas composições. Além das citadas anteriormente, também podem ser destacadas: o Fundescola, o PDE Escola e o PDDE.

O Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA) voltado ao ensino fundamental nas redes estaduais e municipais possui como meta, segundo Dourado (2007, p. 930), “a busca da eficácia, eficiência e equidade no ensino fundamental público”. Propõe, também, melhorar o trabalho, ampliar o conhecimento e o compromisso dos profissionais com os resultados educacionais. Ao pensar a estrutura que gerencia a educação em âmbito municipal o Programa subsidia a gestão, com vários programas associados.

Segundo o Guia Pradime:

Programa FUNDESCOLA – Planejamento Estratégico da Secretaria – PES – Consiste no processo gerencial desenvolvido pela secretaria de educação para o alcance de uma situação desejada de maneira efetiva, com a melhor concentração de esforços e recursos. Ao realiza-lo, a secretaria analisa seu desempenho, processos, relações internas e externas, condições de funcionamento e resultados. A partir dessa análise, projeta o futuro, define

aonde quer chegar, as estratégias para alcançar os objetivos, quais os processos e as pessoas envolvidas. O PES promove o fortalecimento institucional da secretaria visando à melhoria da gestão da escola e do desempenho do aluno (GUIA PRADIME, MEC 2010, p. 18).

Essa estrutura de gerenciamento, similar à empresarial, dispõe de estratégias como estabelecimento de metas, indicadores, objetivos, desempenho e resultados. O PDE (Plano de Desenvolvimento da Escola) é o programa principal no FUNDESCOLA e a proposta enfatiza a “gestão democrática” centrada numa concepção gerencialista e eficientista (Dourado, 2007). Seguindo assim, uma proposta contraditória e com uma perspectiva ressignificada de conceitos.

Outra questão vincula-se à necessidade do “foco da escola” estar no aluno e não nas questões administrativas e burocráticas, pois ela é a instituição responsável pela melhoria na qualidade do ensino. Saliencia-se que o processo pedagógico e, a gestão desse processo, realiza-se por um conjunto de sujeitos e suas relações na construção da questão do ensino e da aprendizagem.

As políticas que buscaram fortalecer e apoiar tecnicamente as secretarias e escolas, na última década, foram de grande complexidade, tendo em vista a capilaridade necessária para alcançar o tamanho das redes no país, com o gigantismo de algumas, nas capitais e a pequenez de outras no interior. Os meios e recursos de toda ordem são disponíveis em algumas secretarias e a ausência plena de condições em outras. Porém, o entendimento do MEC era de que seria necessário padronizar alguns procedimentos para que se conseguisse chegar aos mais distantes rincões do país.

Camini (2010, p. 547) afirma que,

A metodologia de implantação do PDE Escola, por sua vez, encontra-se permeada pela lógica gerencialista, vinculando metas, investimentos e resultados, por meio da provisão de ferramentas de gestão e de treinamento como: processos de desenvolvimento da escola, padrões mínimos de funcionamento, planos de gestão de secretaria, plano de carreira do magistério e mapeamento escolar. Os estudos e as pesquisas produzidos sobre esse programa revelam ser uma modalidade de intervenção voltada à organização do sistema educativo, tendo como principal alvo a contenção de gastos, a eficiência operacional e objetivos orientados racionalmente para resultados ou produtos. A dinâmica da mudança é garantida pela variação dos insumos (ênfase nos materiais didáticos e tecnologias), sendo a melhoria pedagógica decorrente dos novos procedimentos inseridos na organização. Se, de um lado, esses instrumentos ajudam a organizar o trabalho rotineiro da escola, de outro lado dificultam ou até mesmo impedem as decisões autônomas sobre outras questões mais pedagógicas discutidas diretamente pela comunidade escolar (CAMINI, 2010, p. 547).

Segundo Dourado (2007), o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), em linhas gerais, busca a melhoria da qualidade de ensino tomando como parâmetro as condições e critérios de mercado e a estratégia privada como alternativa para a gestão de escola pública. Deixando transparecer, assim, uma concepção gerencialista e restrita, no que tange à autonomia, porque se centra na questão financeira, onde o governo federal faz um aporte de recursos na escola, visando auxiliá-las no desenvolvimento de seus projetos de gestão.

Considera-se de extrema importância que os recursos sejam encaminhados para as escolas, para o desenvolvimento das práticas pedagógicas e de gestão, mas pondera-se que, apesar da necessidade das escolas possuírem metas e objetivos, construídos em seus projetos políticos pedagógicos, dentro de suas realidades sociais e históricas concretas, as metas do ministério não podem sobrepor a complexidade da construção de cada instituição e realidade.

Porém, as pesquisas realizadas por Oliveira, Fonseca e Toschi (2004) apontam para a “diretividade, burocratização e controle do trabalho escolar” e, ainda, para abertura a empresas privadas para que elas proponham e organizem processos de formação e de consultoria para capacitar os profissionais das escolas públicas, restando às mesmas, a escolha de cursos em portfólios ofertados.

Isso interfere e “ressignifica a gestão democrática” por negar a possibilidade de construção do projeto pedagógico da escola a partir do legalmente amparado processo de participação da comunidade escolar. Possui, portanto, um “caráter diretivo e centralizador”, apontando também para contradições da política em desenvolvimento. Para Dourado (2007, p. 931): “O PDE, neste cenário, tem foco e ação político-pedagógica baseados na concepção gerencial, cujo processo ignora o esforço desenvolvido pelo MEC no apoio técnico e financeiro para a democratização da gestão escolar”.

Essa perspectiva gerencial apresentada pelo FUNDESCOLA possui orientação nos acordos realizados pelo MEC, com o Banco Mundial, que representa um parceiro “técnico, financeiro e político” do programa, que possui como norte os processos de descentralização e autonomia da escola, assemelhado aos desenvolvidos pelo setor privado, como observam Oliveira, Fonseca e Toschi (2004).

Outra política pública, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) como o próprio nome diz consiste no repasse anual de recursos que auxiliam a escola

diretamente para aquisição de materiais e manutenção. Bem como, pode ser utilizado na formação de pessoal e desenvolvimento de atividades pedagógicas. A apresentação sumária da política constante do guia de orientação dos gestores, contida no *site* do Ministério, retrata sua condição geral de normatização:

Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE – Programa que tem como objetivo contribuir para a manutenção e melhoria da infra-estrutura física e pedagógica das instituições de ensino, reforçar a autonomia gerencial e a participação social das instituições, e concorrer para a equidade na oferta e a elevação da qualidade do Ensino Fundamental. Para isso, o PDDE repassa, anualmente, recursos às escolas públicas do Ensino Fundamental estaduais, municipais, do Distrito Federal e às do Ensino Especial mantidas por Organizações Não-Governamentais – ONG - , desde que registradas no Conselho Nacional de Assistência Social – CNAS (GUIA PRADIME, MEC 2010, p. 39).

O movimento Todos Pela Educação, evidenciando um papel de monitoramento e participação nas políticas públicas do governo federal, encomendou uma pesquisa “Eficiência do gasto em Educação no Brasil”, realizada em 2014, constante do Relatório de Olho nas Metas (2013-2014), no qual procura identificar “os principais desafios enfrentados pelas escolas municipais na utilização dos recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), apontar empecilhos e ineficiências no processo e propor caminhos que permitam aumentar a eficiência do gasto” (TPE, 2014, p. 123).

Da pesquisa, o Movimento levantou “Propostas de intervenção ao PDDE”, quanto ao planejamento, execução e prestação de contas. Salientou também o estudo, que em 2012, o PDDE representava a “quarta maior transferência da União para a Educação Básica”, chegando a um montante de repasse de mais de R\$ 2 bilhões de reais naquele ano.

Dourado (2007, p. 932) observa que o PDDE, em alguns casos, acaba por organizar um processo de gestão privada do recurso público, por transformar conselhos escolares e associações de pais e mestres (assemelhadas) em unidades executoras, com Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica (CNPJ), fazendo com que o envolvimento da comunidade em sua representação, seja o de referendar aspectos burocráticos, administrativos e contábeis, passando a ter um papel restrito no que tange a democracia.

Ou seja, no processo de implementação do PDDE acaba-se criando um ente de natureza privada no interior do espaço público. Portanto, há uma enorme

interferência na lógica de “redefinição da regulação estatal”. Contudo, salienta-se a importância do repasse do recurso direto para escola, em função da autonomia em relação ao ente federado vinculado, pois representa um dos poucos recursos, que não passa por essa esfera até chegar à escola. Em geral esses recursos são limitados, mas possuem maior flexibilidade para a utilização, definida dentro de parâmetros estabelecidos pelo FNDE, bem como um controle social e legal estabelecido.

Num cenário de recursos escassos, pode desrespeitar o pacto federativo, por vincular a escola ao FNDE, sem tratar com o município, e interferir na autonomia, tendo em vista a pequena participação da comunidade. Para Dourado (2007, p. 937), “o fato do Programa não pressupor para a sua realização a efetiva democratização da gestão da esfera pública fez com que, em muitos casos, fosse pequena a desejada participação da comunidade na operação de recursos repassados”.

Uma forma de tentar ampliar a participação da comunidade na gestão da escola passa a ser incrementada por meio de outros projetos, que fomentam a busca de controle social via conselhos. Um programa visando a gestão da escola pública e, portanto, implicando mais especificamente no interior das unidades escolares e, outro na direção do controle público em relação às ações governamentais em âmbito estadual e municipal.

O Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares busca a capacitação dos conselheiros escolares, profissionais da educação e técnicos das secretarias de educação com cursos de formação continuada específicos, feitos na modalidade presencial e a distância, com vistas a ampliação da gestão democrática (GUIA PRADIME. MEC, 2016, p. 24).

Assim, os conselhos no interior das escolas passam a ter papel fundamental para romper com dificuldades imensas de uma cultura autoritária, pouco transparente, arraigada em conceitos de gestão pública vinculada à grupos de poder e às tradições familiares nos estados e municípios.

A apresentação do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, política que visa controle social por parte da sociedade, está assim definida pelo Guia Pradime:

Programa que visa desenvolver ações de fomento à implantação e ao

fortalecimento de Conselhos Escolares nas escolas públicas de Educação Básica. Aos Conselhos Escolares cabe reforçar o projeto político-pedagógico da escola, como a própria expressão da organização educativa da unidade escolar, que deverá orientar-se pelo princípio democrático da participação. Assim, faz-se necessário o empenho de esforços para induzir a criação e o fortalecimento de Conselhos Escolares, bem como capacitar seus membros para que contribuam para a melhoria da qualidade do ensino ofertado e para garantir a efetiva participação das comunidades escolar e local na gestão das escolas (GUIA PRADIME, MEC, 2010, p. 24).

Transformados em unidades executoras os Conselhos Escolares passam a ter poder deliberativo, a participar da vida administrativa e financeira da escola, a contribuir no Projeto Político-Pedagógico intermediando ações da comunidade e sua mobilização nas demandas intrínsecas à escola e a representá-la junto às instâncias e secretarias municipais e estaduais. Portanto, os conselhos necessitam ter essa perspectiva mais ampla, não restrita aos aspectos administrativos.

Ao qualificar os gestores e a comunidade colocando-os como partícipe de um processo de gestão, no qual o envolvimento da sociedade redunde em cobrança e responsabilização de quem gerencia, fica incutida uma lógica diferente e contraditória com novos papéis para quem possui o direito à educação e, para quem representa o Estado como ente executor.

Assim, a política apresentada no *site* do Ministério, busca definir papéis para a sociedade civil em relação às questões públicas na área educacional. Esses papéis sociais estão presentes na “avaliação, definição e fiscalização” das mesmas, ampliando a condição de cidadania intrínseca a educação básica, mas essa presença e ampliação não são automáticas e podem também ter “significados” mais burocráticos e administrativos do que democráticos e populares.

Dessa forma, outra política de controle social, o Pró-Conselho, por exemplo,

pretende ampliar a capacidade de entendimento e de atuação dos conselheiros municipais de educação, bem como fomentar a criação de novos Conselhos Municipais de Educação e, ainda, consolidar uma estrutura educacional que possibilite a inclusão social com eficiência e a participação coletiva no Programa. Para isso, realiza encontros estaduais de capacitação de conselheiros municipais de educação em todo País (GUIA PRADIME, MEC 2010, p. 26).

A tarefa de democratização da escola pública é contínua, dinâmica e incorpora nas últimas três décadas por aparatos legais de grande monta como a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e inúmeras políticas em âmbito federal, estadual e

municipal.

Os conselhos podem representar, na área da educação, o que há de mais avançado, em termos de construção de um processo de democratização em desenvolvimento no Brasil. Mas, como toda contradição nas políticas governamentais recentes, os conselhos também podem assumir novos significados e referendar uma lógica diversa daquela em que foram concebidos. Pois, além das dificuldades internas da escola para sua constituição, e para o desenvolvimento do seu eixo central, vinculado à gestão democrática, os conselhos encontram barreiras vinculadas a outras políticas.

Ou seja, a busca pelo fortalecimento dos conselhos e, concomitantemente, pela participação coletiva nas decisões sobre a escola e seus rumos, esbarra em programas do mesmo governo como o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) “cuja lógica e dinâmica pedagógica, enfatiza, sobretudo, a organização gerencial dos processos de gestão” e o Programa Dinheiro Direto na Escola, que ao agilizar o processo de envio de recursos desconsidera o ente federado mais fraco, o município, por lidar diretamente com a escola (DOURADO, 2007, p. 936). Portanto, as políticas do governo federal seguem desarticuladas e contraditórias demonstrando a grande disputa no interior do ministério durante os governos petistas.

Ao observar o Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE (2014 – 2024), realizado pelo INEP, divulgado em novembro de 2016, na página do Instituto, verifica-se que nenhuma das Metas parciais foi alcançada nos dois primeiros anos de vigência do PNE. A Meta 19 do PNE também não foi alcançada, a qual objetiva “assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto” (MEC/INEP, 2016, p. 413).

A Meta 7 do PNE, que trata sobre a qualidade da educação básica, utiliza a gestão democrática como estratégia, em que a participação da comunidade no planejamento e controle dos recursos financeiros enviados diretamente à escola torna-se imprescindível a transparência no processo de desenvolvimento das políticas. O relatório do INEP utiliza os questionários das avaliações institucionais para levantar dados sobre os gestores.

O não cumprimento da Meta 19, salientado no relatório, evidencia que além de não ter sido ampliada legalmente a questão conceitual sobre gestão democrática, também não foram estabelecidas “atribuições e competências para os gestores escolares” (MEC/INEP, 2016, p. 413). Apontando, ainda, que a autonomia dos entes federados produz formas diversas para prover o cargo e definir atribuições, dificultando ainda mais o estabelecimento de critérios, dados e indicadores que permitam analisar a gestão da escola.

Enfim, o Relatório sugere a inclusão de “aspectos que permitam caracterizar e/ou tipificar a gestão escolar nas suas múltiplas dimensões” (MEC/INEP, 2016, p. 433). Ou seja, a dinâmica e complexa construção de processos democráticos na gestão da escola pública pode fustigar a inclusão de “elementos” facilitadores, de cunho gerencialistas, nos projetos propostos por setores sociais com interesses diversos na educação. Assim, diante das dificuldades e complexidade, coloca-se um “projeto pronto”, “enxuto”, de fácil viabilidade, trazido pelos movimentos empresariais e pelas organizações sociais, fundações e institutos.

O Relatório aponta 151.880 escolas públicas no país, e a gestão de uma fatia delas pode representar espaço de interesse para grupos empresariais na perspectiva gerencialista, cuja prática acaba por servir como objeto de transformação do direito a educação em mercadoria, de grande lastro. Os processos de formação de professores, inicial e continuada, os processos formação de gestores e técnicos, em todo o país, são também, espaços de disputas entre os empresários e suas representações contra os profissionais da educação, prevendo-a de forma aligeirada e precarizada.

O direito a educação também se transforma em mercadoria, na medida em que os processos de gestão dos sistemas e escolas públicas são realizados por aqueles que não representam o interesse público e a justiça social. Somente a escola pública, com gestão pública (FREITAS, 2016) pode atender as camadas populares, trabalhadores e seus filhos, que nela enxergam uma das poucas alternativas de inclusão, ainda que precária, na sociedade capitalista.

A escola pública representa também, para os setores hegemônicos, um espaço de definição da continuidade de uma lógica excludente própria do modo de produção, orientada pelos organismos multilaterais. Neste sentido, para estes setores, gerir e monitorar, os sistemas educacionais e as escolas públicas, a partir

da perspectiva classista e mercadológica, da burguesia empresarial, permite controlar e limitar os projetos formativos dos sujeitos pertencentes à classe trabalhadora. Portanto, ao analisar a interferência dos movimentos empresariais na disputa de projetos para a educação básica pública, deve-se levar em consideração muitas mediações, questões econômicas, político-pedagógicas, histórico-sociais e culturais inseridas em um projeto societário mundial.

Camini (2010), ao pesquisar as principais políticas recentes sobre a gestão dos sistemas e das escolas públicas afirma que,

os dados apreendidos no decorrer do processo não permitem caracterizar uma única matriz teórica e metodológica de concepção da política do PDE/Plano de Metas Compromisso. Identificam-se assim, formas variáveis, entrelaçando-se concepções e práticas marcadamente democráticas e outras revelando transposição do gerencialismo empresarial para a esfera da gestão educacional, enfatizando os princípios de eficiência e produtividades, racionalização administrativa e avaliação estandardizada de desempenho, ocorrendo de forma variada, envolvendo múltiplos fatores conjugados (CAMINI, 2010, p. 547).

Ao salientar ações recentes do governo federal, voltadas à gestão dos sistemas e das escolas, por meio desses programas e políticas públicas desenvolvidas é possível captar com uma abordagem primária, aspectos de uma tendência presente nas últimas décadas: a de uma disputa de projetos de gestão da escola pública.

Segundo Dourado (2007, p. 937), “de um lado, a centralidade conferida à gestão democrática e, de outro, a concepção gerencial como norte pedagógico”. Nessa disputa, percebe-se com clareza, seja no desenvolvimento das políticas públicas, como nas ações do próprio ministério, a influência dos movimentos empresariais e das organizações do terceiro setor. As políticas de grande envergadura e capilaridade nacional, como o PDE e as políticas inseridas no mesmo (como o IDEB e as avaliativas), o PROUNI, o FIES, o Plano Nacional de Educação (2014-2024), o PRONATEC, a Base Nacional Comum Curricular possuem características dessa influência, mas salienta-se também as disputas travada pelos trabalhadores em educação, em suas representações, do meio acadêmico e dos estudantes.

As influencias dos movimentos empresariais ganharam organicidade com um grupo representativo de destacada atuação e ação política: o movimento Todos Pela Educação.

Movimento que completou 10 anos em 2016, mas que conseguiu aglutinar, nesse pouco tempo, diversos setores da sociedade brasileira, em torno de “consensos” construídos sob uma lógica gerencialista, que pressupõe como modelo de gestão da escola pública, aquele adequado à lógica neoliberal.

Influenciando na construção dos marcos regulatórios, na normatização dos caminhos e estratégias, tensionando o governo brasileiro e suas propostas, o Movimento se fez presente disputando a agenda das políticas públicas na área da educação. Participou dos grandes eventos, construiu e organizou estruturas e meios para mapear suas ações e ideias.

No próximo item a atenção do estudo se volta a algumas atividades desempenhadas pelo movimento Todos Pela Educação e produções que norteiam e balizam suas ações. Realizando algumas parcerias com instituições públicas, privadas e do terceiro setor, o TPE procura, por meio de tais mecanismos, apresentar a realidade estatística da educação brasileira, com estudos e um mapeamento cuidadoso, utilizando informações e dados do MEC/INEP, monitora, planeja ações, desenvolve atividades e constrói uma perspectiva própria para a educação pública.

4.2 MONITORAMENTO COMO ESTRATÉGIA DO TPE: A PRODUÇÃO DE DOCUMENTOS PARA O ACOMPANHAMENTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DO MEC

O Relatório de Atividades do movimento Todos Pela Educação abarca as ações desenvolvidas no ano de 2014, com base no mapa estratégico e nas diretrizes estratégicas do TPE 2012 a 2017 determinados por seu Conselho de Governança, para alcançar suas metas previstas para o ano de 2022. Assim, neste documento, busca-se apreender elementos que permitam perceber indícios de como o TPE disputa a gestão das políticas públicas e, como orienta suas ações, voltadas à gestão da escola básica pública, alimentando os movimentos empresariais para uma lógica de gestão compartilhada, onde setor público, setor privado e organizações do terceiro setor devem ser corresponsáveis. Segundo o TPE:

Essas diretrizes foram aprovadas pelo Conselho de Governança do movimento no final do ano de 2011. São elas: Consolidar-se como referência técnica e observatório da Educação Básica; Ampliar ações de

catalisação e de iniciativas dos atores da Educação; Intensificar o trabalho de articulação com os três poderes com ênfase nas Metas, Bandeiras e Atitudes; Colocar mais foco na mobilização da população com o objetivo de aumentar a demanda por Educação de qualidade (RELATÓRIO DE ATIVIDADES, Todos Pela Educação, 2014, p. 6).

Essas diretrizes apontam para objetivos audaciosos do TPE, ao tornar-se “referência técnica”, busca “afastar” o necessário e indissociável cunho político à educação. Bem como, busca pautar a agenda dos poderes constituídos, valendo-se do desinteresse que as matérias do campo educacional suscitam nos representantes políticos e na sociedade. O TPE utiliza-se da expertise construída ao longo do desenvolvimento de seus trabalhos e de seus parceiros, para colocar-se como instrumento que analisa, planeja, propõe e influencia, especialmente, o executivo e o legislativo, na consecução de seus projetos.

O principal debate nacional em 2014 desenvolveu-se em torno do Plano Nacional de Educação (PNE - 2014 a 2024), referência legal e objeto de disputa pelos grupos sociais. O movimento Todos Pela Educação (TPE) coordena e monitora por meio do Observatório do Plano Nacional de Educação (OPNE), os dados educacionais de acordo com as metas e estratégias do PNE. Bem como, acompanhou todo o processo de tramitação do PNE até sua aprovação, “disponibilizando, com o apoio de todos os outros 20 parceiros do OPNE, levantamentos, análises, notícias e informações no portal” (Relatório de Atividade 2014, p. 7). Uma ação concomitante e em parceria com o MEC.

Outra iniciativa do TPE, apontada em seu Relatório de Atividades para a produção de conhecimento no campo educacional, que são disponibilizados no Portal do TPE na internet, constitui-se nos “Grupos de Assessoramento formados por representantes e pesquisadores de diversos institutos e fundações, do governo e da academia”, objetivando aprofundar temas específicos, debater e analisar dados, pesquisas e projetos produzidos no campo (Todos Pela Educação, Relatório de Atividade 2014, p. 18).

No ano de 2015, o TPE publicou a quarta edição do Anuário da Educação Brasileira tendo como base as metas e estratégias do PNE. Nesse documento, interessam para esta pesquisa alguns aspectos relativos à forma de contratação dos profissionais do magistério previstas no PNE, aspectos e dados sobre a gestão democrática na escola pública e aspectos sobre a formação dos gestores das escolas públicas.

O acompanhamento das metas do Plano Nacional de Educação também faz parte das ações dos governos, do campo acadêmico, do setor privado, dos movimentos sociais vinculados aos trabalhadores em educação, dos sindicatos, do movimento estudantil, da mídia em geral, e de outros movimentos vinculados ao terceiro setor. Ou seja, o PNE tornou-se uma referência e o TPE também monitora estes dados.

Um primeiro ponto levantado refere-se à forma de contratação dos professores da educação básica. De acordo com o PNE, em sua Meta 18, até o ano de 2017, “90% dos profissionais do magistério e metade dos profissionais não docentes deverão ocupar cargos efetivos (obtidos por meio de concurso público)”. Esse ponto colide frontalmente com a perspectiva de gestão da escola pública realizada por organizações sociais e com os processos de terceirização decorrentes desse formato de gestão, que contratam de forma precária, desigual e suprime direitos trabalhistas.

Com a crise econômica dos últimos anos, governos nas três esferas reduziram os concursos públicos em todas as áreas, e as estratégias de contratação de servidores, particularmente, de professores, privilegiam os processos simplificados e a não realização dos concursos, seguindo regras da redução do gasto público e das mudanças recentes na legislação trabalhista e de terceirização da atividade-fim. Sendo assim, constitui-se num dos espaços de conflito já travados pelos educadores em alguns estados e municípios brasileiros. No próximo capítulo da pesquisa, trabalharemos essas modificações na legislação e o caso específico do estado de Goiás, onde o governo estadual desenvolveu proposta de transferência da gestão das escolas públicas de algumas regiões do estado, para organizações sociais.

Sobre os concursos, como critério prioritário para contratação de professores, o PNE também estabelece:

a criação da prova nacional de referência para subsidiar estados e municípios na realização de concursos de admissão de profissionais do magistério, definindo parâmetros comuns para assegurar a aferição de conhecimentos e competências fundamentais dos educadores que serão responsáveis pela educação de milhões de crianças e jovens (Todos Pela Educação, 2015, p. 12 - Anuário da Educação Brasileira).

Essa prova de referência para “aferição de conhecimentos e competências

fundamentais dos educadores” deixa um alerta sobre os processos e cursos de formação docente, realizados por instituições públicas e privadas, pois podem redundar em uma pressão sobre a autonomia das universidades na definição de seus cursos e currículos, especialmente nas licenciaturas.

Sobre a gestão educacional, o Anuário da Educação Brasileira aborda a questão indicando a necessidade de participação democrática da comunidade. O espaço da participação e deliberação coletiva nas definições da escola e de sua gestão são garantias estabelecidas na Constituição de 1988 e na LDB 9394/96 (conforme inciso VI do artigo 206 da Constituição Federal e referendada no inciso VIII do artigo 3º da LDB – Lei 9.394/96) (BRASIL, 1996).

O processo de reformulação constante das práticas atua no sentido da ampliação do planejamento coletivo, da execução, da avaliação, do controle social e da responsabilização dos gestores escolares.

Essa questão da participação, para além de conceitual e legal, evoca o enfrentamento e a disputa de projetos de gestão da escola pública. O PNE também passa a estabelecer metas nesta direção, mas “a efetivação da gestão democrática, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas” (PNE, 2014), o que não se traduz em um critério de fácil mensuração, como vimos no relatório do PNE produzido pelo INEP.

O controle social sobre a gestão da escola também foi ampliado, a criação dos conselhos, das associações de representação de professores, pais, estudantes e das comunidades em geral foi essencial para o fortalecimento da gestão democrática. Porém, segundo o TPE no Anuário Brasileiro da Educação Básica,

a consolidação da gestão democrática implica a implantação de conselhos e outras estruturas participativas e, sobretudo, a construção de uma cultura de participação da comunidade na escola, acompanhando o processo pedagógico, colaborando no estabelecimento de metas e tornando-se corresponsável pelos resultados (Todos Pela Educação, 2015, p. 13).

Essa corresponsabilidade clamada pelo movimento no entorno da ampliação da participação comunitária, trazendo pressão sobre gestores, diretores e professores, na exigência de qualidade, evidenciada pelos resultados nas avaliações institucionais são pontos chave na lógica gerencial.

Se os governos, nas três esferas, não conseguem garantir o direito ao

acesso, permanência e qualidade na educação básica pública, segundo essa lógica, compreende-se a necessidade de compartilhar a gestão com o setor privado, com terceiro setor e com a sociedade de uma maneira geral. A participação de toda a sociedade, numa postura mais efetiva, monitorando, cobrando e compartilhando a responsabilidade pelos resultados poderia garantir melhores resultados em relação aos recursos investidos na área da educação.

Essa lógica do monitoramento é fundante para os movimentos empresariais, incutir uma cultura de metas e resultados na sociedade para que ela fiscalize o poder público. Constatada a ineficiência do poder público em prover uma educação pública com resultados satisfatórios, compartilha-se a gestão e traz-se quem possui expertise em gestão para os sistemas de ensino. Assim, os movimentos empresariais incutem a ideia de uma nova gestão pública para além dos governos.

4.3 O MONITORAMENTO DAS POLÍTICAS E O ANUÁRIO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA TPE: PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO E SELEÇÃO DE GESTORES ESCOLARES

O Anuário da Educação Brasileira é um dos documentos desenvolvidos pelo TPE com o objetivo de sistematizar os dados educacionais do país e aborda os temas gerais da educação. Portanto, as análises sobre duas questões fundantes, relacionadas ao processo de gestão democrática, são buscadas para evidenciar elementos das proposições dos movimentos empresariais que indiquem ou não a ressignificação desse caráter democrático em suas abordagens.

Ao mencionar a questão da formação de gestores aventando a possibilidade de uma relação direta entre a gestão e o “sucesso escolar”, busca-se compreender o papel dos gestores, de sua formação, planejamento e capacidade para conduzir os processos nas escolas da rede pública (Todos Pela Educação, 2015, p. 108 - 109). Portanto, na visão do TPE, há uma relação direta entre a formação dos indivíduos por meio das ações do processo educativo e a capacidade da gestão em alcançar os objetivos propostos, dentro da lógica de melhoria de processos de desempenho e, por conseguinte na qualidade da educação, aqui colocada como avanço nos resultados das avaliações institucionais.

A compreensão abreviada sobre a função do diretor trazida no documento, Anuário Brasileiro da Educação (2015), ressalta aspectos nevrálgicos sobre a gestão

da escola pública, apesar de buscar transparecer um grau de consensualidade ou de neutralidade. O texto salienta inicialmente que,

A função de diretor nas escolas públicas envolve a disputa de concepção e a crítica de um grupo de educadores no que se refere ao envolvimento da visão empresarial na educação. Também envolve duas atribuições que exigem qualidades e capacidades diferentes. Tais atribuições têm desafiado os formuladores das políticas públicas quanto ao **processo de escolha dos diretores das escolas** (Todos Pela Educação, 2015, p. 108 – 109) [grifos meus].

Alguns pontos citados são fundantes em relação às atribuições do diretor abordadas pelo Movimento neste documento, a liderança educacional e a gestão administrativa. E, isso aparenta ser uma divisão “natural” da função, que tem uma importante serventia ao TPE, na proposição de que uma escola possa ter um diretor eleito, “cuidando” da área pedagógica, mas que exista outra equipe ou organização que possa “cuidar” do campo administrativo, financeiro, de recursos humanos. Nesse sentido, o TPE reconhece que de fato há uma “disputa de concepção” ao redor da questão com os movimentos dos educadores.

A ressignificação de alguns termos como “gestão democrática” e “participação”, presentes na legislação e utilizados em larga escala por todos os setores envolvidos com a educação, escamoteia os processos de disputa e as políticas desenvolvidas no campo. Assim, interlocutores do empresariado, representantes governamentais e mesmo representantes dos sindicatos dos professores parecem estar analisando questões relativas a gestão da escola pública de um mesmo prisma.

E, demarcar diferenças materializadas na concepção, nas políticas públicas e na realidade social se faz de fundamental importância quando se observa um “mar” de consensos forjados. Martins (2016, p. 37) afirma que desde a sua fundação o TPE baseou suas ações de cooptação de adeptos e simpatizantes seguindo uma lógica de “construção de propostas consensuais”.

A gestão da escola pública é de uma amplitude muito maior do que o gerenciamento de uma empresa, conforme apontado anteriormente (DOURADO, 2007). Na empresa, são estabelecidas metas de produção e circulação de mercadorias, ou serviços e, se desenvolvem ações nessa direção. A formação dos alunos e os processos de escolarização possuem especificidades não mensuráveis, próprios da subjetividade humana.

Portanto, não se concebe uma cisão, diferenciação ou distanciamento entre “liderança educacional”, “gestão administrativa” na gestão da escola pública. Ela é única e desenvolvida por sua coletividade em sentido pleno. Mas o Anuário procura desvincular estas atribuições. É possível encontrar entrevistas diversas, em que representantes dos movimentos empresariais fazem essa defesa, de se ter o diretor responsável pelos problemas pedagógicos da escola e outra organização administrando e gerindo a escola.

A primeira atribuição atrelada a função do diretor, salientada pelo TPE no documento, vincula-se a sua capacidade de promover uma gestão democrática “voltada para o desenvolvimento educacional e pedagógico”, sendo uma liderança educacional com a capacidade de envolver e compartilhar a gestão com os professores. Assim expresso no texto:

Nessa atribuição, torna-se importante a experiência do diretor como professor (hoje, realidade da maioria dos diretores das escolas públicas). É por isso que, na formação inicial de professores, devem estar contempladas todas as dimensões da formação docente, ou seja, uma visão ampliada da educação, o desenvolvimento da liderança e o compromisso com a política democrática dos processos de decisão coletiva (Todos Pela Educação, 2015, p. 108).

Portanto, segundo o documento, a formação do diretor “é centrada no caráter educacional, na prática pedagógica, devendo ser assumida pela pessoa mais preparada do ponto de vista educacional e do compromisso democrático” (Todos Pela Educação, 2015, p. 108). Por mais que pareçam consensuais e de fácil resolução, os processos que envolvem a gestão escolar são extremamente complexos.

Nessa primeira atribuição de “liderança educacional”, ela dificilmente se constitui na realidade escolar, em função dos diferentes processos de seleção e de formação de gestores, diante das dificuldades impostas pelo processo histórico, pelo conjunto de relações na qual o gestor se envolve (subjetividades e individualidades), pelas condições materiais de realização de uma boa gestão. Basta voltar aos dados do OPNE, para lembrar que, quase a metade dos diretores é indicada, politicamente, para as funções.

Um diretor ao chegar a uma escola básica pública, encontra condições reais, materializadas em problemas de diversas ordens, subjetivadas em outras tantas. Não se chega a um espaço de condições ideais. Chega a um espaço de conflitos de

toda ordem, que se inicia nas condições econômicas e sócio históricas de abandono, assim planejadas e construídas, por ser uma escola tratada com descaso pelas elites burguesas, por ser destinada a classe trabalhadora.

O Anuário aborda uma divisão do caráter político em relação ao administrativo:

A segunda atribuição é a da gestão administrativa e está relacionada a garantir as condições materiais e financeiras e as relações com a sociedade e os órgãos hierárquicos do sistema ou rede de ensino. As capacidades de planejamento, gestão e administração são fundamentais para o exercício dessa função. Para esse papel, uma perspectiva mais **“empresarial” e empreendedora** pode garantir condições para realizar os objetivos educacionais das escolas. É uma função predominantemente técnica, de dimensão econômica e jurídica, mas que deve ser submetida à orientação e à decisão do processo educacional desenvolvido pela comunidade escolar. Portanto, exige uma **formação específica do campo gerencial** e econômico (Todos Pela Educação, 2015, p. 108) [grifos meus].

No que tange a essa segunda atribuição, alguns aspectos necessitam ser pontuados nessa divisão estabelecida, na tentativa de conceber a gestão da escola pública como um espaço-empresa. Não há legitimidade política em uma gestão administrativa que em seu processo de seleção ou escolha para o cargo seja provida por meio de uma indicação política governamental que desconsidere a participação da comunidade envolvida.

Uma organização social, por exemplo, que venha a gerir uma escola pública sob os preceitos da lógica empresarial, em nome da gestão administrativa, servirá aos preceitos de contratação de pessoal de forma precária, na lógica do custo benefício, triturando carreiras, vínculos do campo da subjetividade comunitária, comprometendo salários e direitos, impondo processos formativos, desconstruindo projetos político pedagógicos.

Os estudos desenvolvidos por Shiroma, Campos e Garcia (2011) também apontam para características estabelecidas pelos movimentos empresariais como necessárias a uma “educação eficaz”, com novos paradigmas e uma cultura de metas e resultados. O Anuário da Educação, trazendo a perspectiva do movimento Todos Pela Educação, na qual o diretor tem papel chave, como articulador dos “meios e fins da educação”.

As autoras salientam que as atribuições dessa função passam por um processo de modificação de valores, sendo adequadas aos princípios gerenciais:

O diretor é considerado o líder da escola, responsável pela gestão do aprendizado. É responsável por atrair, manter e desenvolver bons professores; tem que organizar seu tempo de forma eficiente para transformar a escola numa **escola eficaz**, deve garantir um sistema eficaz de reforço com foco no desempenho dos alunos. Deve sentir-se responsável por garantir as condições para que todo aluno aprenda. Na ótica empresarial, precisa enxergar os alunos e suas **famílias como clientes** da escola. Além de propor redefinições na relação da escola com a família, o movimento Todos pela Educação visa difundir na sociedade preceitos, conceitos, valores morais, atitudes que ressignificam o papel social da educação, a relação entre público e privado, entre Estado e sociedade (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2011, p. 240-241) [grifos meus].

Esse papel funcional destinado ao diretor da escola e a separação proposital de aspectos da gestão escolar, em política e administrativa, tem um fundo pretencioso da necessidade de compartilhar a responsabilidade com a comunidade, no monitoramento e cobrança, mas também interessa aos movimentos empresariais uma nova forma de gestão pública, onde o compartilhamento sobre a gestão possa incluir organizações sociais, sem fins lucrativos e outros parceiros. A garantia das condições materiais e financeiras mínimas ou plenas depende necessariamente dos entes federados (União, estados e municípios) no gerenciamento de recursos. Na visão do TPE a grande questão não está só nos recursos aportados, mas na sua gestão.

Pondera-se que não há perspectiva empresarial ou empreendedora que dará conta de realizar “objetivos educacionais das escolas”, atendendo a toda a sociedade, com acesso, permanência e qualidade, de acordo com a previsão legal e o direito a condição básica de cidadania. Esses objetivos só se constroem democraticamente e com a amplitude humana necessária, pelos sujeitos umbilicalmente envolvidos no processo.

Imputar à gestão da escola toda essa responsabilidade, indica não compreender a especificidade da educação, desconsiderar questões sociais, políticas e financeiras, privilegiando e sobrevalorizando aspectos técnicos e administrativos da gestão. Para o TPE:

Essa dualidade de atribuições e as características quase exclusivamente educacionais dos diretores das escolas públicas têm promovido programas e ações de formação de gestores com predominância na gestão administrativa, mudando o perfil dos gestores educacionais para gerentes preocupados mais com os meios do que com as finalidades educacionais. Mas haveria a possibilidade de separar essas atribuições na escola. Os diretores poderiam assumir apenas a função e a liderança educacional, cada vez mais compartilhada com a comunidade. E poderiam delegar o setor de gestão administrativa e financeira, sempre subordinado às

decisões da liderança educacional, a **pessoas com as capacidades gerenciais** para viabilizar as condições necessárias (Todos Pela Educação, 2015, p. 108) [grifos meus].

Está nesse princípio de separação da gestão política e social de uma “supostamente independente” gestão técnica e administrativa, que se embala a possibilidade de ampliação de parcerias público-privadas, de mecanismos de privatização, terceirização e de concessão a organizações sociais na gestão da escola e dos sistemas públicos de ensino.

Quando se vislumbra uma escola e um diretor pode parecer pouco significativo, mas há um grande filão de mercado e de disputa por um modelo de gestão, nos mais de 5 mil municípios e 26 estados da federação e DF, em especial, o espaço para o desenvolvimento de políticas públicas direcionadas à formação dos gestores em todo o país.

Segundo o Anuário do TPE, existem possibilidades de ampliação da formação:

No cenário brasileiro, com aproximadamente 200 mil diretores de escolas públicas de Educação Básica, parece fundamental estabelecer uma “Política Nacional de Formação de Gestores Educacionais”, que desenvolva novas possibilidades formativas e articule os diversos programas e ações que já vem sendo realizados. Um dos arranjos possíveis seria construir uma grande rede de gestores e a criação de “centros de formação”, de âmbito estadual e municipal, de modo que possam promover a troca de experiências e o intercâmbio de informações e práticas de gestão educacional. É importante possibilitar uma formação, presencial e a distância, que atenda às exigências das atribuições administrativas e de liderança educacional, incluindo a valorização da gestão democrática e os conhecimentos ampliados sobre a educação (Todos Pela Educação, 2015, p. 100).

Há que se pensar conjuntamente nos sentidos atribuídos a essa formação e nos arquétipos selecionados pelos movimentos empresariais como padrões de gestão desenvolvidos, a cultura de metas e os resultados auferidos pelos gestores, quando as instituições são repassadas, no que diz respeito a parte técnica ou administrativa, para organizações sociais ou entes privados.

Pode-se abordar também a dificuldade que existe na realidade das redes de ensino na grande maioria dos municípios que impossibilita tal formação. Não há corpo técnico ou administrativo, não há universidades e centros de formação em boa parte deles, não há recursos. Portanto, o caminho que se tem seguido pelos movimentos empresariais é a cooperação intermunicipal e a agregação de vários

municípios com características semelhantes para realização por meio de institutos e fundações de uma formação coletiva adequada aos moldes empresariais, como os ensejados pelos Arranjos de Desenvolvimento da Educação.

De outro lado, existem estados e municípios, que apesar de contar com universidades, com recursos, com espaços e todas as condições necessárias para formar os gestores da educação em suas localidades, mas que fazem a opção por realizar parcerias com o setor privado e com o terceiro setor.

Na Meta do PNE para a gestão democrática, retomada, de difícil viabilidade, pelas condições históricas e políticas, a previsão seria:

Assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (BRASIL, PNE, 2014).

Como assegurar e prever limites de tempo para a consecução da gestão democrática? Visto que é um processo dinâmico, que não se faz por decreto, tanto que a Lei já a define com tal determinação. Portanto, não seria provável que a previsão contida no PNE fosse efetivada. Mas há que se considerar, que o consenso sobre a gestão democrática não representa ter parâmetros e critérios semelhantes, eles vão variar de acordo com quem propõe, neste sentido, a participação da comunidade ganha contornos próprios em cada realidade.

Para a gestão da escola pública, o Anuário TPE ressalta o processo de escolha de diretores e coordenação pedagógica e o controle social por meio dos conselhos como elementos fundamentais. Segundo o documento:

A efetivação da gestão democrática passa por diferentes frentes de participação, a começar pelo processo de escolha dos diretores. Os dados mais recentes mostram, por exemplo, que praticamente metade dos diretores escolares é escolhida apenas por indicação, o que favorece critérios políticos de escolha. Da mesma forma, é preciso fortalecer os diferentes conselhos da educação. Por fim, vale lembrar que o Plano Nacional de Educação valoriza o papel dos Conselhos Municipais de Educação, que devem atuar para que as políticas públicas locais sejam adequadas às diretrizes do PNE (Todos Pela Educação, 2015, p. 116).

Então como diferenciar os discursos? Se o movimento dos empresários apregoa em seus documentos a gestão democrática, se apoia os processos eleitorais, como via efetiva de acesso ao cargo de diretor, se defende a noção de

participação coletiva da comunidade escolar nas deliberações? Se esses aspectos, entre outros, são bandeiras levantadas também pelos profissionais da educação em suas representações sindicais e de classe. Como diferenciar? Onde está a linha tênue da gestão da escola pública nos diferentes projetos de sociedade?

Neste texto, trabalhamos com a perspectiva sinalizada por Peroni (2015), de democracia,

Como coletivização das decisões (VIEIRA, 1998), direitos sociais materializados em políticas (WOOD, 2003), e a elaboração de políticas através da prática social crítica e autocrítica no curso de seu desenvolvimento (MÉSZAROS, 2002), ressaltamos que as mais diversas formas de relação entre o público e o privado materializados em políticas educacionais, tem fortes implicações para a democratização da educação (PERONI, 2015, p. 16).

A questão conceitual do significado de gestão escolar trazido pelo TPE no Anuário Brasileiro da Educação Básica aborda uma visão ampla, generalizada, que não permite perceber contradições. Portanto, Gestão Escolar no documento significa:

Organização, mobilização e articulação dos recursos materiais e humanos necessários para assegurar o funcionamento dos estabelecimentos de ensino, assim como a efetiva aprendizagem dos alunos. Conceito bem mais amplo que o de administração escolar. A gestão escolar se dá em oito dimensões – infra-estrutura, desempenho, administração, finanças, comunidade, pessoal, secretaria, pedagógico – que devem convergir, de forma integrada, para garantir a aprendizagem dos alunos (Todos Pela Educação, 2015, p. 137).

Congelada no propósito consensual, por essa ótica, a gestão da escola tem um fim na construção de resultados educacionais diante das avaliações institucionais, quer externas ou da própria rede. Mas, a gestão da escola pública é legalmente e politicamente democrática, portanto, deve-se constituir em elemento de garantia do direito à educação, como espaço de construção de uma sociedade igualitária e, não especificamente, calcar-se no atingimento de metas previamente estabelecidas pelos organismos internacionais.

4.4 PERSPECTIVAS EMPRESARIAIS PARA A FORMAÇÃO E SELEÇÃO DE GESTORES ESCOLARES

Os diversos interlocutores dos movimentos empresariais, dos movimentos

sociais organizados, dos entes públicos e privados, do terceiro setor, dos sindicatos representativos. Enfim dos diversos sujeitos do campo educacional, produzem pesquisas, que alimentam e subsidiam suas análises sobre temas em áreas específicas da educação, pois possuem expertise em função da prática de determinadas atividades no campo trabalhado. Ao refletir sobre a seleção dos gestores algumas pesquisas subsidiam e evidenciam aspectos que auxiliam os movimentos empresariais na consolidação de seus consensos.

Em um dos textos constante do *site* do TPE, a Fundação Victor Civita por meio dos “Estudos e Pesquisas Educacionais”, desenvolveu uma pesquisa, coordenada pela professora Heloísa Lück, 2011, denominada “Práticas de seleção e capacitação de diretores escolares adotadas por secretarias estaduais e municipais de educação”. Nessa pesquisa, foram mapeadas “as práticas de seleção e capacitação de diretores escolares adotadas por sistemas de ensino”, as práticas de provimento e seus significados, estratégias complementares e formas de seleção, em 24 Secretarias Estaduais e 11 Secretarias Municipais de Educação.

Essa pesquisa aponta dados sobre como os entes federados executam a ocupação dos cargos de gestores escolares na educação básica, bem como as formas de desenvolvimento para a seleção: casos de seleção por concurso público, por indicação política, por processos eleitorais e outras modalidades. A pesquisa distingue aspectos relacionados à gestão democrática e à observação sobre formas de provimento semelhantes, mas que guardam algumas diferenças na prática cotidiana e nos fundamentos teóricos que as embasam.

Assim, Lück (2011) identifica as formas mais presentes de gestão na educação básica desenvolvida no país:

Conforme identificado na literatura brasileira, de modo geral, pode-se observar a combinação dos quatro modelos, embora muitas vezes realizados de forma incipiente. Por exemplo, em alguns sistemas de ensino, são observados: i) a expectativa de que o diretor escolar atue como um agente do sistema, concomitantemente com a prática de intervir de forma contínua sobre a escola, e de tal maneira que ela é desviada da realização de seu projeto político-pedagógico (modelo tradicional); ii) a determinação para que seja realizada na escola uma gestão democrática mediante o funcionamento de órgãos colegiados e até mesmo concedendo à escola a possibilidade de selecionar seu diretor (modo colegiado e participativo); iii) a expectativa de que o diretor atue segundo o modelo de liderança na escola e se submeta a exames de certificação ou comprovação de competência técnica (modelo de liderança pedagógica); e iv) a expectativa de que a escola e seu diretor assumam **funções gerenciais** mediante a gestão efetiva dos recursos que recebe (modelo gerencial) (LÜCK, 2011, p. 175)

[grifos meus].

De acordo com a modalidade, desenvolvem-se expectativas sobre a gestão da escola. Assim, tendo o concurso como critério, considera-se que os aspectos técnicos possuam maior relevância para quem seleciona, provavelmente possa prevalecer nessa lógica, o conhecimento sobre a legislação, os aspectos didático-pedagógicos, entre outros. A “seleção por indicação”, bem frequente, ancora-se na política partidária, e nas práticas tradicionais históricas dos anos 70/80, conseqüentemente, atende aos interesses dos grupos de poder nos governos locais.

Lück (2011), ao apresentar a metodologia utilizada em sua pesquisa, identifica as modalidades para seleção de diretores escolares na literatura nacional, e que foram enviadas às secretarias:

a indicação pelas instâncias públicas locais, a eleição pela comunidade escolar, concurso público, realização de provas de conhecimento, exame de credenciamento ou de certificação, e entrevista por profissionais da SE. Apresentadas essas modalidades em questionário, e analisando isoladamente as respostas a cada uma dessas categorias, verificou-se que a adoção de eleições para a escolha dos diretores escolares foi a modalidade mais apontada pelas SEEs, 16 delas (67%, seguida da opção indicação por instâncias locais, adotada por dez Secretarias (42%). No entanto, cabe destacar que a metade das SEEs adota a prática de combinar mais de uma modalidade de seleção, apontada por 12 (50%) delas (LÜCK, 2011, p. 187).

Ou seja, os critérios variam bastante, mesclam-se e não permitem traçar relações entre as modalidades, desempenho escolar e resultados nas avaliações institucionais, de maneira que as formas de gestão ao serem implementadas pudessem melhorar ou piorar a escola pública, dentro dessa lógica.

A relação entre a forma de provimento do cargo e resultados em avaliações institucionais das escolas e redes não se permite com essa pesquisa. Mas, ainda que fosse possível depreender de estudos, que escolas possuam melhores resultados nas avaliações, nas quais o diretor é selecionado ou indicado politicamente pelo gestor estadual. Ainda assim, não se poderia abrir mão dos processos engendrados pela gestão democrática, com diretores eleitos pelos sujeitos da comunidade escolar. Neste sentido, a gestão democrática é “cláusula pétrea”, por isso tem sido atacada pelo empresariado. Seguidamente, os resultados nas avaliações são utilizados pelos movimentos empresariais como indícios de uma gestão pública pouco qualificada para inserir proposições empresariais de

compartilhamento e corresponsabilidade.

Souza (2007) ao tratar sobre o “perfil das formas de provimento da função de diretor escolar” afirma que:

Escolher os diretores escolares é uma ação essencialmente política. Seja na adoção das eleições, seja através das indicações, ou seleção, com ou sem concurso público, trata-se sempre de uma ação política. Por que? Porque sabendo-se que o diretor tem a função de coordenar a escola e que decorrem dessa função consequências pedagógicas, institucionais, sociais e especialmente políticas locais, os administradores do sistema de ensino, quando optam por uma daquelas formas, o fazem politicamente com vistas ao que esperam dessas consequências. As relações políticas marcam, então, esses processos [...], ao ponto de se encontrar diferenças regionais e de dependência administrativa, que se articulam com as concepções políticas e de educação que os administradores do sistema de ensino tenham.

Nas formas de provimento da função de diretor escolar, chama a atenção o fato de que mais de 43% do total dos diretores foram escolhidos através de alguma forma de eleição (27,5% por eleição e 15,5% por seleção com eleição). Se somarmos isso aos 6% preenchidos via seleção, encontraremos um total de quase 49% dos diretores que assumiram a função por mecanismos aparentemente mais democráticos, ou, pelo menos, sobre os quais há mais transparência, mais publicidade, o que parece ser um avanço (SOUZA, 2007, p. 242).

O autor em sua pesquisa salienta a diferença de compreensão sobre a função do diretor, de modo que a considera sempre como “política”, independentemente do critério de provimento do cargo. Ressalta-se que são pesquisas com momentos, referências, dados e informações diferentes, apesar do tema em comum. O que se busca evidenciar é a diferença de perspectiva que orienta as análises no que tange a gestão democrática.

Na pesquisa de Lück (2011), diante dos dados respondidos pelas secretarias estaduais de educação, tomando como parâmetro o universo pesquisado, salienta-se que, em âmbito estadual, 67% utilizam a eleição como forma de prover o cargo de diretor. A pesquisa aponta também que:

Destacando os dados das SEEs, nove delas realizam eleições de forma combinada, dentre as 16 SEEs que adotam essa modalidade de seleção. Oito SEEs (33%) indicaram que adotam critérios técnicos para a seleção de diretores, como provas, exames de certificação, entrevistas e concurso. Apenas a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE/SP) apontou a utilização de concurso como opção para a seleção de diretores e quatro outras apontaram adotar o credenciamento (Acre, Tocantins, Pernambuco, e Minas Gerais). Mato Grosso do Sul indicou a aprovação na avaliação de competências básicas de dirigente escolar e a realização de curso de gestão (LÜCK, 2011, p. 188).

Nas secretarias municipais pesquisadas, considerando as capitais, 82% delas utilizam os processos eleitorais para selecionar diretores. No âmbito dos sistemas municipais, 36% adotam a entrevista, 27% adotam provas, 18% fazem a seleção pela indicação por instâncias locais. As combinações de modalidades de seleção também são muito utilizadas nos municípios. Os dados variam a depender dos critérios e formas desenvolvidos nas pesquisas, mas é importante refletir sobre esses processos vinculados a ocupação do cargo de direção das escolas.

Importa refletir também, se a defesa dos critérios de gestão democrática está presente no campo legal e, é difundido, tanto pelos educadores do setor público, como pelas organizações do terceiro setor. Qual a interseção entre a abordagem gerencialista e a dos educadores públicos, para os processos de ocupação do cargo de diretor, se as várias posições tomam a gestão democrática e até os processos eleitorais como referência?

Ao apontar a evolução do processo de seleção, a pesquisa (LÜCK, 2011) destaca que inicialmente o “centralismo” era a grande marca, que carregada pelo burocratismo, seguia e fazia seguir às determinações do poder central. Depois seguiram “os modelos burocrático-participativo”, a serviço da comunidade escolar, posteriormente, para um “modelo que combina participação com profissionalização” e, finalmente para o “modelo gerencial, voltado para a gestão de processos interessados em produzir resultados” (LÜCK, 2011).

São formas que compreendem diferentes perspectivas de organização da educação e da sociedade, em que novos sujeitos passam a influenciar os governos e as instituições públicas, para uma noção aparente de otimização e racionalização do gasto público em educação, mas que carrega em seu escopo uma concepção de mundo e organização social, na qual se privilegiam os critérios de mercado, em detrimento aos de inclusão participativa dos sujeitos e de justiça social, próprios de uma formação humana mais ampla para outro formato de sociedade.

A seleção realizada por processos eleitorais, amparada na Constituição Federal de 1988 e na LDB (BRASIL, 1996), amplia a possibilidade de uma maior representação da comunidade na gestão da escola pública. Entre os professores da escola, profissionais que são diretamente responsáveis pela relação ensino/aprendizagem, são abertos pleitos eleitorais, nos quais a comunidade tem a possibilidade de debater e eleger a direção da escola, com base nos projetos de gestão e perspectivas propostas para a educação naquele estabelecimento escolar.

Portanto, pode-se buscar a qualificação dos processos eleitorais para diretor nas escolas públicas como de grande valia para os caminhos da democracia e da educação no país, resguardando os limites impostos pela conjuntura da sociedade. A pesquisa, apoiada pela Fundação Victor Civita, citada acima, pontua vantagens e desvantagens dos processos eleitorais para diretores nos sistemas estaduais de ensino, de acordo com as indicações dos próprios profissionais das redes. Importa estar atento para a ressignificação de conceitos dos movimentos empresariais.

Entre as vantagens apontadas no texto podem ser elencadas: a “participação, envolvimento, responsabilidade da comunidade”, “competência técnica com a legitimidade da escolha pela comunidade”, prática de processos democráticos, descentralização e alternância de poder, comprometimento do gestor, liderança e organização, autonomia, gestão compartilhada (LÜCK, 2011).

Salientam-se, também, desvantagens nos processos eleitorais que são ressignificações e releituras do desvirtuamento da democracia: clientelismo, corporativismo, “politização e fragmentação de grupos nas escolas”, “não exigência de critérios de qualidade e desempenho”, “descumprimento de orientações e regulamentos do órgão gestor central”, “redução do entendimento da gestão democrática à eleição de diretores”, dificuldades para motivar a comunidade a participar (LÜCK, 2011).

A participação, a responsabilidade coletiva, a autonomia e a legitimidade conferida por um processo eleitoral auxiliam sobremaneira, ou mesmo são determinantes no aporte para uma gestão que se busca enquanto democrática e são apontados pelos sistemas de ensino como vantagens do processo. Bem como, os sistemas salientam como desvantagens a possibilidade de inaptidão para o cargo do eleito, as disputas internas na escola prejudicando o ambiente de trabalho, a dificuldade de trazer a comunidade à participação como elementos que podem prejudicar o desenvolvimento de uma gestão.

A pesquisa aponta para tantas diferenças sobre a forma como são selecionados os diretores das escolas públicas no país, num hibridismo histórico e geográfico, que facilita a análise rasa de afirmar que “nada tenha dado certo”, tomando como parâmetro as avaliações institucionais. A pesquisa assinala, ainda, que,

Apesar das mudanças frequentes nas determinações das formas de seleção de diretores escolares, **é possível sugerir que muito poucos avanços são registrados na melhoria efetiva da gestão escolar, cujo**

trabalho não tem sido norteado por parâmetros de qualidade e desempenho definidos e não tem papel e identidade estabelecidos claramente. Em vista disso, é possível observar uma grande distância entre as afirmações gerais de expectativas de realização de gestão democrática e participativa e norteamento do projeto pedagógico da escola, e as práticas de gestão escolar, comumente realizadas com muita ênfase sobre atividades administrativas e burocráticas (LÜCK, 2011, p. 179). [grifos meus]

Porém, não se pode negar a assertividade da luta pela gestão democrática, há que argumentar também, que entre muitas idas e vindas da democracia brasileira, considerando a Constituição Federal de 1988 e a LDB (BRASIL, 1996), que esse processo é muito recente no país. E, que houve avanços significativos na educação pública, especialmente, quando a tomamos como um direito de todos. Portanto, não se pode imputar a gestão democrática uma possível “falência” do modelo de gestão da educação pública, ela é uma construção dinâmica, em movimento, pois forja bases de uma sociedade democrática. Esse aspecto ideológico vem sendo apresentado nos discursos de muitos especialistas na área, particularmente pelos movimentos empresariais.

Diante do quadro construído, que culpabiliza as políticas de gestão da escola pública pela qualidade ruim do que se constituiu como referência em relação a aprendizagem dos alunos, nas avaliações institucionais, são estruturadas também novas abordagens de gestão.

Souza (2007) ao pesquisar sobre “as relações entre os resultados da avaliação e os modelos de gestão escolar” assevera que:

A avaliação é parte do processo de gestão da educação e, como tal, de fato tem a tarefa de auxiliar a solução de problemas educacionais, pois seu papel é o de dar o devido retorno acerca dos processos de ensino e aprendizagem de sorte a se saber até que ponto eles estão surtindo os efeitos desejados e os objetivos estão sendo atingidos. Mas, há ainda uma outra face da avaliação pouco discutida e que também é importante para a gestão da educação. Trata-se da pressão que ela exerce sobre as pessoas (e instituições organizadas) avaliadas, uma vez que “Pesquisas consistentes sugerem que as pessoas atuam mais nas áreas nas quais elas serão avaliadas. (...). Indicadores [avaliativos] não apenas medem a realidade, mas eles a modificam” (DARLING-HAMMOND & ASCHER, 2006, p. 45). Isto significa dizer que as avaliações geram também produtos *per sí*, e não apenas “mensuram” os resultados do ato educativo. Em outras palavras, de alguma forma a avaliação também educa, ou orienta as ações dos sujeitos, dando-lhes um determinado sentido. Nesta perspectiva, os resultados apresentados pela avaliação não são necessariamente os resultados do trabalho pedagógico desenvolvido, mas podem ser o produto da sua própria ação avaliativa, a qual através da sua interferência sobre a realidade educacional, modifica-a (SOUZA, 2007, p. 65).

A questão das avaliações institucionais tem sido fundante aos movimentos empresariais na crítica a gestão da escola pública. Por meio delas evidenciam aspectos que forjam uma realidade, como se todo constructo histórico pudesse ser desconsiderado, como se não tivesse existido uma ação intencional histórica e política clara de negação ao direito à educação pública de qualidade social para todos, particularmente para a classe trabalhadora. Setores empresariais hoje apontam falhas, se isentam de responsabilidade e tecem críticas aos entes públicos, ofertando soluções para a gestão da escola pública.

Castro (2007), secretária executiva do MEC na gestão Temer, salienta, entre outros aspectos, como dificuldades para a gestão das escolas a falta de pessoal, de autonomia, de recursos e a necessidade de eliminar a “ingerência política na escolha de diretores e quadros intermediários das secretarias de Educação”. Segundo a autora:

Hoje, cerca de 60% dos diretores de escolas no Brasil são escolhidos segundo critérios políticos. Os dados do Saeb revelam que o perfil técnico dos diretores, sua capacidade de liderança e gestão são características fundamentais das boas escolas públicas. No lado oposto, a burocratização da escolha de diretor, segundo critérios exclusivamente ligados à carreira, também não parece muito recomendável, pois permite elevada rotatividade além de não valorizar os diretores mais dedicados e comprometidos. Em um sistema de ensino com alta rotatividade de professores e diretores torna-se praticamente inviável desenvolver um projeto pedagógico de qualidade, pois, além da descontinuidade, torna-se difícil construir laços de coesão e de identidade entre os membros da equipe da escola (CASTRO, 2007, p. 67).

As saídas empresariais para a transformação em políticas públicas de propostas de formação de professores e gestores, bem como, a ocupação de cargo de diretores e os processos de contínua preparação para essas funções são preocupações constantes para os institutos, ONGs e fundações.

Por sorte, ou por luta, constituiu-se um aparato legal que regula, em âmbito nacional, estadual e municipal a contratação por concurso público de professores. Então, dá um trabalho maior alterar essa estrutura, com cerca de dois milhões de trabalhadores. Mas, alternativas vem sendo desenvolvidas pelos movimentos associados aos empresários para modificar carreiras, previdência e formas de contratação de pessoal para a educação.

A construção dessas alternativas empresariais, que podem ser extremamente lesivas aos direitos trabalhistas dos profissionais e,

consequentemente, à educação pública, de uma maneira geral, está ganhando corpo e visa transformar em consenso ideias que vinculam a associação entre essas formas de gerir a escola pública, de maneira híbrida. As organizações sociais podem assumir, segundo essa perspectiva, um papel de representação da sociedade. E, ainda mais, o papel de corresponsabilidade com entes federados, e por meio de termos de parceria, com todo amparo legal, assumir de forma conjunta os rumos dos sistemas e redes de ensino público.

As sugestões e induções aparecem nos textos de vários educadores que coadunam com a perspectiva de reformar a educação brasileira, abrindo espaço para institutos e fundações, organizações sociais de uma maneira geral.

Podemos afirmar que em nome das metas e resultados abstraídos das avaliações institucionais (que são muitas), dos significativos estudos, dados estatísticos, e evidências construídas pelos movimentos empresariais, em parceria com entes governamentais nas três esferas, que a gestão da escola pública e o direito à educação fazem parte dos projetos dos representantes do grande capital nacional e internacional.

Assim, não será incomum a abertura de muitas frentes e iniciativas desses setores voltadas a alterações significativas nos modelos de gestão das escolas públicas. Em vários outros setores essas iniciativas privatistas já se dão com muita ênfase. Os exemplos e a expertise construídos nos últimos anos, em todo país, por ONGs, Institutos e Fundações servirão de referência na construção de consensos dessa natureza.

Castro (2007) elenca, entre outros fatores para uma gestão eficiente da escola pública, a motivação e o comprometimento dos professores com a aprendizagem dos alunos e a articulação da escola com a comunidade:

Por fim, a participação das famílias e as **parcerias com o setor privado ou organizações não-governamentais são aspectos importantes para a boa gestão da escola e a melhoria da aprendizagem**. Vários estudos, o Pisa entre eles, destacam a participação e o envolvimento dos pais na vida escolar de seus filhos como condição essencial para o bom aproveitamento e maior motivação dos alunos. Também as parcerias com ONGs e fundações em projetos inovadores têm apresentado importantes resultados para a melhoria da escola. Projetos de capacitação em gestão, aceleração da aprendizagem, identificação de talentos, trabalhos de voluntariado, círculos de leitura, protagonismo juvenil, atividades complementares pós-escola, além de parcerias diretas de empresas na gestão de escolas, como

a experiência de Pernambuco e da Embraer, têm tido resultados excelentes. Seria importante aprofundar o conhecimento sobre essas iniciativas e seu impacto sobre o desempenho das escolas (CASTRO, 2007, p. 67) [grifos meus].

Gestão, formação e financiamento são elementos de uma mesma relação, quando se caminha na observação das políticas públicas e as influências que os movimentos empresariais podem exercer na constituição das mesmas, há que se analisar para além da proposta desenvolvida e normatizada. Deve-se buscar mais do que a aparência do movimento, que passa de um viés caritativo, para outro de responsabilidade social das empresas, que ultrapassa a noção de corresponsabilidade e, numa perspectiva mais ousada, de assunção das iniciativas frente a gestão das escolas públicas, por concessão ou parceria, privatizando os sistemas de ensino.

Ao organizar políticas de formação como, por exemplo, a contida no Programa Escola de Gestores, que possui uma abordagem vinculada à gestão democrática da escola pública, deve-se considerar as políticas de financiamento e controle como instrumentos dessa gestão. O MEC alternou medidas verticalizadas nesses três campos, financiamento, controle e gestão, algumas com um caráter mais gerencialista e outras mais democráticas. Trabalharemos no próximo tópico com questões que vinculam a gestão das escolas públicas com as avaliações externas.

4.5 MONITORAMENTO E ESTRATÉGIAS DAS FUNDAÇÕES E INSTITUTOS PRESENTES NO DISCURSO DOS MOVIMENTOS EMPRESARIAIS SOBRE GESTÃO E AVALIAÇÃO EXTERNA

Dentro das estratégias dos movimentos empresariais para questionar a gestão da escola pública pelos entes federados estão os indicadores das avaliações externas, como argumentos e referência de um desempenho fraco. Outro estudo documentado na página do movimento TPE, realizado em 2011, pela Fundação Victor Civita, intitulado “A Avaliação Externa Como Instrumento da Gestão Educacional nos Estados”, em parceria com a Fundação Itaú Social e Instituto Unibanco, trata sobre os temas avaliação/gestão e sua realização no âmbito estadual e municipal, sendo utilizados como exemplos de políticas de gestão.

A Fundação Victor Civita aborda a questão da expansão da avaliação educacional e considera que,

Entre os elementos que contribuíram para a expansão da avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos diversos níveis dos sistemas educacionais ao longo das últimas décadas, encontram-se dois fatores considerados primordiais pela literatura especializada: a) a disseminação de um modelo de reforma educacional na década de 1990 calcado na avaliação educacional e voltado para a melhoria da qualidade; e b) a incorporação pelos governos de metodologias de gestão baseadas em critérios de eficiência e de planejamento estratégico e voltadas para a melhoria nos resultados dos serviços públicos. No caso dos governos subnacionais brasileiros, deve-se acrescentar um terceiro fator: c) o incentivo criado pela inauguração de um indicador nacional de desenvolvimento educacional e pela liderança do MEC ao fixar o foco nos resultados e no uso da avaliação educacional entre as diretrizes principais do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (DALBEN, 2011, p. 14).

No Brasil, como foi abordado no primeiro capítulo, esse movimento reformista foi desenvolvido nos anos 1990 durante as duas gestões do governo FHC. Bem como, foram implantados os elementos que conduziram alguns governos estaduais e municipais a perspectiva de planejamento estratégico e critérios de eficiência para melhoria do serviço público.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), lançado em 2007, durante o Governo Lula, no ensejo da divulgação do PDE, segundo o documento da Fundação, estimulou alguns estados e municípios a trabalharem na perspectiva dos resultados das avaliações e como referência para às gestões locais.

A pesquisa realizada pela Fundação Victor Civita (2011), coordenada por Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben, elucida exemplos de políticas de gestão, sobre alguns formatos mais comuns e questões que indicam sua eficácia. Os modelos adotados tinham como parâmetro uma disposição internacional de mudança apoiada por organismos multilaterais e desenvolvidas em países do centro do sistema capitalista:

A quantificação dos resultados da escola ocupa a posição central no novo modelo de gestão educacional e eleva a avaliação ao status não só de fornecedor de informações quantitativas, mas também de pedra fundamental para diversas políticas orientadas para melhoria nos resultados (DALBEN, 2011, p. 17).

Portanto, ao dirigir as políticas para a questão dos resultados, seguindo as orientações dos organismos internacionais, o país se enquadra nos critérios

desenvolvidos pela lógica empresarial de mercado, dando norte também ao desenvolvimento de suas ações educacionais. A política pública federal de apoio técnico e financeiro aos municípios, já abordada no presente texto, foi criada em 2007, em que o Plano de Ações Articuladas (PAR) alocou recursos para municípios com IDEB “insuficiente”. Houve a cobrança e responsabilização sobre os municípios por parte do MEC, para que fossem atingidos os objetivos voltados à melhoria da qualidade da educação básica.

Segundo os estudos, por meio dos convênios entre municípios e a União se operacionalizavam as ações, nas quais os gestores municipais se comprometiam com as metas federais estabelecidas para todo território nacional, recebendo para tanto o apoio de recursos e assessoria técnica. Esse convênio documentado representa, para a Fundação Victor Civita, um instrumento de controle para a população sobre um “acordo público na forma de metas implica, necessariamente, algum grau de responsabilização subjetiva”. (DALBEN, 2011, p. 126).

Segundo a pesquisa da Fundação:

Apesar de incipiente no Brasil, o uso das informações sobre desempenho escolar para a definição de políticas de alocação de recursos deve estar bastante difundido. Essa impressão se deriva da existência em quase todos os estados visitados de exemplos de políticas de pequeno e de grande porte para a distribuição de materiais treinamentos e outros recursos físicos e financeiros com base em critérios que levam em consideração o desempenho da escola ou da sua região no sistema de avaliação (DALBEN, 2011, p. 125 - 126).

Portanto, realizar o controle social a partir das avaliações institucionais e dos convênios estabelecidos entre os entes federados configura-se como uma das estratégias centrais do discurso gerencialista e, aparecendo textualmente na perspectiva dos interlocutores e nos documentos constantes no portal do movimento Todos Pela Educação.

Peroni (2015, p. 3) afirma que, para os teóricos neoliberais, há uma irresponsabilidade das instituições democráticas, que, segundo eles, seria necessário constitucionalizar restrições aos governos, ou seja, buscar o aparato legal para repelir processos de democratização e participação coletiva. Especialmente, utilizar de organizações não estatais no controle social, “colocando-se os instrumentos de controle fora das instituições representativas e partindo-se de que os controles políticos são inferiores ao de mercado” (PERONI, 2015).

A autora, ao analisar a ação de Institutos e fundações, que atuam em parceria com as redes públicas, afirma que há um discurso “salvacionista” por parte dos mesmos. Os movimentos empresariais buscam compartilhar o espaço do Estado na definição das políticas públicas educacionais, bem como passam a ocupar espaços no interior dos governos. Visam reduzir a atuação do Estado, tornando-o “eficiente e produtivo”, naturalizando esta lógica privada.

Assim, ao encontrar indícios da proposta empresarial no texto documental apresentado pela Fundação, que vincula a avaliação externa aos princípios norteadores da gestão da escola pública se pretende elencar, também, essa estratégica como presente no desenvolvimento das ações dos movimentos empresariais.

4.6 ESTRATÉGIAS DOS MOVIMENTOS EMPRESARIAIS PARA A GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA E AS CONFERÊNCIAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO DE 2010 E 2014 COMO REFERÊNCIA DEMOCRÁTICA

As duas últimas Conferências Nacionais da Educação (CONAEs) de 2010 e 2014 foram espaços de muitos debates, de construção coletiva, e fortaleceram o processo democrático no Brasil. Bem como, instigaram a participação ampliada dos movimentos sociais, das representações sindicais dos profissionais da educação e do meio acadêmico nas universidades, dos setores empresariais e suas representações.

Como foram precedidas por conferências preparatórias em âmbito municipal e estadual, elas simbolizaram uma grande construção no campo da educação, sem precedentes históricos no país, pela capilaridade e envergadura. Em razão disso, nesta pesquisa, utilizaremos os dois documentos finais das CONAEs para contraditar e/ou para apontar consensos entre eles e as proposições dos documentos dos movimentos empresariais no que tange a gestão da escola pública, mesmo tendo ciência da participação efetiva e propositora do TPE e de outras organizações do terceiro setor nas conferências.

Em 2010, o tema central da conferência foi “CONAE: Construindo o Sistema Nacional Articulado: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de

Ação” e o documento final apresentou “diretrizes, metas e ações para a política nacional de educação, na perspectiva da inclusão, igualdade e diversidade” (CONAE, 2010, p. 7).

O desenvolvimento do processo educacional no país tem seu arcabouço mais avançado (progressista), embasado na Constituição de 1988 e na LDB 9394/96, mas o documento da 1ª CONAE/2010 passa a refletir mais amplamente às demandas da sociedade brasileira em termos de educação. A busca por construir um Sistema Nacional de Educação ganha contornos que envolvem entes federados e a sociedade civil (CONAE 2010, p. 7).

A CONAE 2010 foi organizada em 6 Eixos, a saber: I – Papel do Estado na garantia do direito à educação de qualidade: organização e regulação da educação nacional; II – Qualidade da educação, gestão democrática e avaliação; III - Democratização do acesso, permanência e sucesso escolar; IV - Formação e valorização dos/das profissionais da educação; V - Financiamento da educação e controle social, VI – Justiça social, educação e trabalho: Inclusão, diversidade e igualdade (CONAE 2010, p. 5).

O aspecto que mais merece atenção para o presente estudo refere-se à gestão democrática da escola pública e consta do “Eixo II – Qualidade da educação, gestão democrática e avaliação”. Interessa a forma como ela foi trabalhada nos textos do TPE e, como ela se encontra nos documentos das CONAEs.

Dois aspectos iniciais referendados no texto da CONAE tratam da “educação com qualidade social e a democratização da gestão” como parâmetros a serem realizados por meio das políticas públicas, do controle e da participação da sociedade, visando melhorar os “processos de organização e gestão dos sistemas e das instituições educativas (CONAE, 2010)”.

Tendo em vista que essas condições ou parâmetros são princípios constitucionais e não se findam na lei, mas na realização das práticas no interior das escolas, há que se conceber a continuidade dessa construção na área da educação. O documento salienta ainda o reconhecimento na LDB 9394/96 da “definição das normas da gestão democrática” pelos entes federados em seus sistemas de ensino com a participação das comunidades e profissionais da educação (CONAE, 2010, p. 41).

O propósito da gestão democrática vai além de construir bons resultados

educacionais, portanto, não se concebe transferir a gestão ou parte dela a organizações sociais do terceiro setor, tendo em vista que:

A fundamentação da gestão democrática está, portanto, na constituição de um espaço público de direito, que deve promover condições de igualdade, liberdade, justiça e diálogo em todas as esferas, garantir estrutura material e financeira para a oferta de educação de qualidade, contribuir para a superação do sistema educacional seletivo e excludente e, ao mesmo tempo, possibilitar a interrelação desse sistema com o modo de produção e distribuição de riquezas, com a organização da sociedade, com a organização política, com a definição de papéis do poder público, com as teorias de conhecimento, as ciências, as artes e as culturas (CONAE, 2010, p. 42 e 43).

A constituição de um “espaço público de direito” não pode e não deve ser delegada a uma organização social ou a um ente privado. Não há o que se falar em separação dos aspectos administrativos, financeiros, políticos, sociais entre outros pertinentes a gestão democrática da escola pública. Não há mensuração possível, especialmente as que buscam aferir a qualidade da gestão pública estatal por meio das avaliações institucionais.

A melhoria na qualidade da educação está na ampliação da gestão democrática, das “instâncias e mecanismos de participação coletiva”, que envolve aspectos pedagógicos, sociais, políticos e de finalidades da educação escolar enquanto espaço da formação humana. Portanto, ela pode permitir a melhoria e articulação das políticas educacionais, o que não se constrói por decreto:

No processo de construção da gestão democrática da educação, alguns aspectos são imprescindíveis: a autonomia didático-científica, administrativa, pedagógica e de gestão financeira, a representatividade social e a formação da cidadania. É preciso compreender, inicialmente, que a gestão democrática da educação não constitui um fim em si mesma, mas um importante instrumento do processo de superação do autoritarismo, do individualismo e das desigualdades socioeconômicas. Ela deve contribuir para que as instituições educacionais, articuladas com outras organizações, participem da construção de uma sociedade fundada na justiça social, na igualdade, na democracia e na ética (CONAE, 2010, p. 43).

Nesse contexto de construção, alguns pontos são de extrema importância como fortalecimento dos “conselhos e órgãos colegiados de deliberação coletiva”, processos de eleições para diretores, “reconhecimento do direito às formas alternativas de gestão” e processos educativos diferenciados (CONAE, 2010, p. 44).

Apesar de não representarem fórmulas ou modelos ideais esses pontos, resultantes de debates na Conferência, incitam a participação e são fundamentais para alterar vários costumes autoritários seculares presentes nas escolas brasileiras. Não se pode ser prescritivo, determinando caminhos. Nesse sentido, as trilhas indicadas pela conferência valem como elemento norteador em função de seu processo de organização:

Considerando a gestão democrática como princípio assentado no ordenamento jurídico, faz-se necessário discutir permanentemente os processos de organização e gestão das instituições educativas e sistemas de ensino, de modo a ampliar a reflexão acerca de conceitos e práticas que as direcionam, bem como garantir ações concretas em prol de uma educação de qualidade, a partir do encaminhamento de políticas universais, que se traduzam em processos e ações regulares e permanentes, em detrimento de políticas meramente setoriais (CONAE, 2010, p. 44).

Assim, a garantia legal ganha contorno democrático com o movimento da realidade social, dos sujeitos implicados, das dinâmicas produzidas coletivamente nas instituições, capitaneando as conjunturas, os contextos, os espaços e tempos da comunidade escolar, visando a melhoria da relação ensino aprendizagem e ampliando a qualidade da educação.

Ampliando e adensando o espírito democrático da CONAE 2010, o evento seguinte, de 2014, contou com uma maturidade maior no debate e na disputa travados pelos educadores. No documento final percebe-se que foram ampliados também o número de instituições, entidades, organizações da sociedade civil e dos governos na construção de uma articulação maior entre os sistemas.

O tema da 2ª Conae/2014 foi “O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração”. E, o documento final tem indicação clara sobre “responsabilidades, corresponsabilidades, atribuições concorrentes, complementares e colaborativas entre os entes federados e os sistemas de ensino” (CONAE, 2014, p. 7).

A CONAE 2014 foi organizada em 7 Eixos, a saber: I – O Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação: organização e regulação; II – Educação e diversidade: justiça social, inclusão e direitos humanos; III – Educação, trabalho, e desenvolvimento sustentável: cultura, ciência, tecnologia, saúde, meio ambiente; IV – Qualidade da educação: democratização do acesso, permanência, avaliação, condições de participação e aprendizagem; V – Gestão democrática,

participação popular e controle social; VI – Valorização dos profissionais da educação: formação, remuneração, carreira e condições de trabalho; - Financiamento da educação: gestão, transparência e controle social dos recursos (CONAE, 2014, p. 11).

A execução dos preceitos da CONAE 2014, bem como seu planejamento e organização ficaram a cargo do Fórum Nacional de Educação (FNE), outro avanço entre as duas CONAEs, a criação deste “órgão de Estado”, de acordo com a Portaria nº 1.407/2010 e pela Lei nº 13.005/14 (PNE 2014-2024) (BRASIL, 2014) transformado em um espaço coletivo da sociedade, no sentido de acompanhar a implantação do PNE.

Mas o Fórum representava, até aquele momento, muito mais do que isso, representava a possibilidade de ter/ser um instrumento dos educadores e da sociedade, para que o interesse público prevalecesse norteando ações educacionais e que independentemente da gestão governamental, que os retrocessos fossem combatidos já em suas proposições.

Ressaltamos, como anteriormente neste texto, que durante o governo Temer, a Portaria 577, de 27 de abril de 2017, do MEC, reconfigurou o FNE, alterou sua concepção político-ideológica e retirou entidades que possuíam uma história de luta pela educação pública no Brasil, comprometendo a representatividade do FNE e da CONAE 2018.

Para além do aspecto da mobilização e do debate construídos em torno da CONAE 2014, importa buscar no Documento Final o teor e as concepções ampliadas de educação, de relação ensino aprendizagem, de participação, entre outros conceitos em disputa e suas distorções.

Um deles, o conceito de avaliação, central no debate trazido pelos movimentos empresariais, por referendar a “cultura de metas e de resultados”, é relevante que esteja presente nas deliberações da Conferência de 2014, no reforço a ideia de gestão democrática e da importância dela para a construção de processos e história educacional diferente da conduzida no país:

Outro aspecto fundamental para a promoção e garantia da educação de qualidade é a avaliação, não apenas da aprendizagem, mas também dos fatores que a viabilizam, tais como políticas, programas, ações, de modo que a avaliação da educação esteja embasada por uma concepção de avaliação formativa que considere os diferentes espaços e atores, envolvendo o desenvolvimento institucional e profissional, articulada com

indicadores de qualidade. É preciso pensar em processos avaliativos mais amplos, vinculados a projetos educativos democráticos e emancipatórios, contrapondo-se à centralidade conferida à avaliação como medida de resultado e que se traduz em instrumento de controle e competição institucional. A política nacional de avaliação da educação deve estar articulada às iniciativas dos demais entes federados, contribuindo, significativamente, para a melhoria da educação. A avaliação deve ser sistêmica, compreendendo os resultados escolares como consequência de uma série de fatores extraescolares e intraescolares que intervêm no processo educativo. Para tanto, faz-se necessária a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e a consolidação de Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior e Pós-graduação como políticas de Estado (CONAE, 2014, p. 67).

Portanto, as avaliações institucionais, que por vezes têm sido utilizadas para referendar objetivos sistêmicos no intuito de alcançar índices e metas estabelecidos por gestores ou governos, negligenciam aspectos e “dimensões extraescolares”, prejudicando os processos educativos.

Mais ainda, as avaliações vêm servindo para culpabilizar gestões de sistemas e de escolas, para difundir a ideia da incapacidade do setor estatal e dos entes federados em conduzir a educação pública. Visando compartilhar a gestão, compatibilizar interesse público e privado incutindo concepções empresariais na gestão da escola pública. Portanto, ao apoiar e definir a educação com qualidade social, a CONAE (2014, p. 67) reafirma o princípio de atendimento a todas as classes sociais, como interesse público e direito inalienável.

Defende-se uma avaliação que pondere sobre “todo processo educativo”, sobre as desigualdades sociais e regionais, as diferenças culturais, as condições de formação, trabalho, carreira e salário dos profissionais da educação, sobre a gestão, os projetos político-pedagógicos e tantos outros aspectos que não podem ser relegados à segundo plano.

O Eixo V da CONAE 2014, Gestão democrática, participação popular e controle social, referenda à luta dos movimentos sociais nas últimas décadas, na “defesa do ensino público gratuito e de qualidade social, a democratização do acesso à educação” (CONAE, 2014, p. 80). E, ainda mais, um convite ao envolvimento de todos os setores sociais a participarem das definições da política de educação nacional, o que põe o campo ainda mais em disputa e promove uma busca pela ruptura com “práticas autoritárias e centralizadoras” presentes na educação e na sociedade brasileira.

E, como as deliberações da CONAE 2014 representam o que há de mais próximo de uma construção de proposições sobre a gestão dos sistemas e das

escolas públicas, nelas, ficam presentes também alguns argumentos para respaldar os questionamentos e “apostas” empresariais, por meio dos movimentos empresariais sobre a gestão da escola pública por organizações sociais do terceiro setor.

A CONAE/2014 referenda o fortalecimento dos instrumentos de participação da comunidade escolar por meio de suas instâncias de representação (pais, professores, estudantes, técnicos administrativos) e de forma direta pela população, para que as decisões sejam coletivas e que não se restrinja o envolvimento dos sujeitos da sociedade no controle social e no interesse público. Em seu documento final aborda que,

Deve-se construir, ampliar, implementar, efetivar, garantir e aperfeiçoar espaços democráticos de controle social e de tomada de decisão que garantam novos mecanismos de organização e gestão, baseados em uma dinâmica que favoreça o processo de interlocução e o diálogo entre os setores da sociedade, buscando construir consensos e sínteses entre os diversos interesses e visões que favoreçam as decisões coletivas (CONAE, 2014, p. 81).

A construção coletiva de uma gestão da escola pública se choca frontalmente contra a ideia de uma “gerência empresarial”, pois os objetivos e fins são diametralmente opostos. A gestão da escola pública feita por meio de uma organização social pode até garantir os mecanismos legais de participação, mas o envolvimento da comunidade não pode ser restrito e referendar decisões previamente elaboradas.

A gestão democrática possui objetivos de construção de uma sociedade mais justa e igualitária, de novas perspectivas de formação humana, para além da lógica de participação interna dos assuntos da escola, mas de concepção de cidadania e sociedade. Nesse sentido, destacamos o conceito de participação no Documento Final da CONAE/2014:

A participação deve ser compreendida como processo complexo, que envolve vários cenários e múltiplas possibilidades de organização, não existindo, apenas, uma forma ou lógica de participação, tendo em vista que há dinâmicas que se caracterizam pela pequena participação e, outras, pela grande participação, em que se busca compartilhar as ações e as tomadas de decisão por meio do trabalho coletivo, envolvendo diferentes segmentos da sociedade. Nesse contexto de luta, busca-se a construção de uma perspectiva democrática de organização e gestão, que pressupõe uma concepção de educação voltada para a transformação da sociedade e não para a manutenção das condições vigentes.

Ao conceber os espaços educativos e as instituições educacionais como espaço público de expressão de concepções e interesses múltiplos, a perspectiva democrática e popular pressupõe uma estrutura organizacional diferente daquela defendida e praticada pela visão conservadora (CONAE, 2014, p. 81).

A participação da comunidade deve envolver processos eleitorais para direção e coordenação, ampliando a representatividade quando do “planejamento, execução e avaliação dos projetos e atividades educativas” (CONAE, 2014, p. 81). Ao fugir das arbitrariedades ocasionadas por decisões isoladas e verticalizadas se fortalece a autonomia e se qualifica o processo de ensino aprendizagem em sua complexidade.

O texto da CONAE esclarece que:

A relação entre qualidade e participação, no âmbito das instituições educacionais e dos espaços educativos, bem como da organização da educação, vai além da competência técnica. Envolve questões políticas internas e externas aos sistemas de ensino e às instituições educacionais, inclusive na adoção de novos modelos de organização administrativa e de gestão, nos quais sejam garantidos a participação popular e o controle social baseado na concepção de gestão democrática, intersetorial, que se contrapõe a processos de gestão gerencial, burocrático e centralizador, enfatizando o cumprimento do artigo 14 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96), que recomenda a instituição de conselhos escolares e a construção democrática e coletiva do projeto político pedagógico (PPP) (CONAE, 2014, p. 81-82).

Essa questão é central para este estudo, pois no processo de avaliação e responsabilização, que no debate busca enfraquecer a ação da gestão estatal da escola pública, com implicações em sua qualidade, não se caracteriza de forma direta a contradição entre gestão democrática e gestão gerencial. Essa característica escamoteia a distância que há entre os vários modelos de gestão, em âmbito municipal e estadual, sistemas com ampla maioria das escolas de educação básica no país.

Portanto, faz-se de fundamental importância que se efetivem os processos de colaboração entre os entes federados e suas responsabilidades. Uma articulação das políticas em âmbito nacional, envolvendo estados e municípios pode lograr êxito maior como política de Estado, bem como trazer maior compreensão da população a respeito do necessário controle social sobre os gestores e investimento público, por meio da gestão democrática. O documento da CONAE salienta:

A efetiva participação social e popular e da comunidade escolar na construção de uma política nacional de educação e do controle no processo de elaboração, implementação e avaliação, requer a concretização do regime de colaboração por meio de medidas operacionais eficientes e claras, com as quais os diferentes entes federados possam estar articulados. Será necessário estabelecer as atribuições de cada ente na democratização da gestão, garantir a participação popular – em diálogo com os movimentos sociais – e o controle social da educação para lograr processos formativos emancipatórios (CONAE, 2014, p. 82).

A disputa no âmbito da definição das políticas públicas de gestão da educação básica foi também estabelecida nas CONAEs e o processo de democratização da gestão dos sistemas e das escolas públicas foi defendido por movimentos sociais historicamente envolvidos com a educação pública e a necessidade de atendimento a toda a população.

Na CONAE 2014 foram definidas algumas “proposições e estratégias” para a gestão da escola pública para a década seguinte ao evento. Destacam-se aqui alguns pontos principais que permitem apontar dentro dessas deliberações da Conferência, aspectos que amparam a luta pela gestão democrática da escola pública, em detrimento aos processos de transferência das gestões para organizações sociais do terceiro setor.

Assim, evidencia-se, o “fortalecimento do conselho escolar e da transferência direta de recursos pedagógicos e financeiros à escola pública”, o fortalecimento dos “mecanismos de participação”, a garantia das formas de representação dos trabalhadores e da comunidade nas deliberações internas e nas instâncias externas, nas quais são debatidas as políticas educacionais; a garantia da “autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira das instituições de educação”; e, entre outros aspectos, a busca para a construção de um aparato legal que garanta “a eleição direta para gestores das unidades escolares da educação básica” (CONAE, 2014, p. 80).

O estabelecimento destas proposições coletivas deliberadas pela CONAE 2014 reafirma o entendimento de que sem a participação e o controle social não há como estabelecer critérios de gestão para a escola pública, pois se atenta contra a democracia, contra a LDB (BRASIL, 1996) e contra a Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Assim, o documento final da CONAE 2014, por representar uma construção coletiva de grande monta, com capilaridade e envergadura, por acolher preceitos democráticos e populares, por estimular a participação dos movimentos sociais, do

meio acadêmico/universitário e de muitos setores sociais, serve de instrumento para contraditar os elementos gerencialistas, constante das proposições que defendem a realização da gestão da escola pública por organizações sociais.

Com base no documento da CONAE 2014, dos preceitos e amparos legais sobre gestão democrática e sobre os processos de provimento do cargo/função de diretores escolares da educação básica, permite-se conhecer e debater o cenário para esse provimento e seus vínculos ou não com viés gerencialista. Nas propostas de alguns movimentos empresariais, percebe-se claramente que o diretor, permanece sendo eleito pela comunidade, e que a gestão compartilhada com uma organização do terceiro setor, abriria espaço para a melhoria da qualidade do ensino. Contra essa nebulosa proposição o documento da CONAE nos instrumentaliza.

4.7 ESTRATÉGIAS E O *MODUS OPERANDI* DO TPE PARA TORNAR PÚBLICAS SUAS PROPOSTAS E AÇÕES SOBRE A GESTÃO DA EDUCAÇÃO

O movimento Todos Pela Educação, na construção de consensos, busca diversas formas de atuação, com práticas e um discurso alinhado, baseados em estatísticas e dados cotejados junto aos organismos governamentais. O TPE utiliza pesquisas bem estruturadas de várias fontes, desenvolvidas com objetivos de monitoramento das políticas públicas, das ações governamentais nas três esferas e análise das mesmas.

Formado por uma equipe de multiprofissionais, com atuações em diversas áreas, e muitos membros associados com vasta experiência no campo educacional, que atuaram em ministérios, secretarias, entidades e instituições públicas e privadas, formando uma estrutura de pessoal não grande, mas de extrema atuação. Assim, o movimento desenvolveu um trabalho com foco específico, calcado nas metas, bandeiras e atitudes, que trouxe ao TPE uma ampla adesão em sua primeira década de criação.

A manutenção da estrutura advém de apoios e parcerias com uma parcela dos maiores grupos econômicos do país. Entre eles os mantenedores: DPASCHOAL, Fundação Bradesco, Fundação Itaú Social, Fundação Telefônica, Grupo Gerdau, Instituto Unibanco, Itaú BBA, Suzano Papel e Celulose, Fundação Lemann, Instituto Península, Instituto Natura, GOL, Instituto Votorantin. E, parceria

com a Rede Globo, BID, Editora Moderna, Editora Saraiva, Fundação Santillana, Instituto Ayrton Senna, Fundação Victor Civita, McKinsey&Company, Instituto Paulo Montenegro, Instituto HSBC Solidariedade, Canal Futura, Patri Políticas Públicas, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Friends Áudio, Luzio Strategy Group, Itaú Cultural, ABC, DM9 DDB (Todos Pela Educação, 2016, *online*).

Ao congregar grupos tão expressivos da economia nacional e internacional, de vários setores, o TPE angariou adeptos e apoiadores que antes da criação do movimento já desenvolviam trabalhos na área educacional, alguns com ações de forma filantrópica, outros por responsabilidade social, ou mesmo possuíam atuação histórica na área, e o Movimento conseguiu canalizar os esforços dos mesmos. O TPE também ampliou seu cabedal político ao envolver grupos de uma imensa diversidade de posturas ideológicas e partidos da base do governo e opositores. Assim, infere-se que uma série de desafios passou a fazer parte da trajetória do Movimento:

Como trazer para o campo educacional ideias vinculadas à “cultura de metas”, e transformá-las em consensos no país? Como fazer a qualificação da demanda por educação de qualidade se tornar uma “bandeira” em âmbito nacional? Como tornar-se uma das mais expressivas organizações sociais na área da educação no país? Como ocupar tantos espaços significativos, buscar representatividade e ampliar sobremaneira sua atuação, no sentido de disputar as pautas governamentais? E, como chegar a opinião pública, para monitorar e transformar informações estatísticas em uma linguagem de acesso pleno aos gestores e técnicos das secretarias estaduais e municipais da educação, aos diretores de escolas, coordenadores pedagógicos, professores, pesquisadores e comunidades em geral?

Para cumprir os objetivos próprios de auxiliar na transformação da educação brasileira, num trabalho de corresponsabilidade com o poder público, o movimento Todos Pela Educação traçou estratégias e diretrizes para fazer suas metas, bandeiras e atitudes chegarem à população brasileira e qualificar a sua demanda por educação pública de qualidade.

Com a garantia do direito e a obrigação do Estado em ofertar por meio do sistema público, ou em parceria com a iniciativa privada a educação para os cidadãos, o TPE enxergou como oportunidade envidar esforços para monitorar, cobrar, e auxiliar os poderes constituídos no planejamento, implementação, e

execução de várias políticas públicas.

Mas para tornar-se uma referência precisou de um trabalho elaborado na última década, no sentido de buscar qualificar a demanda por educação por parte da sociedade brasileira. Tentar fomentar na população a ideia de que ela é parte integrante no desenvolvimento das ações governamentais, que ela é corresponsável pelo controle social, que se faz de forma direta, ao exigir uma boa escola para as crianças, com cobranças cotidianas no espaço escolar. Além disso, enfatizou a importância, da participação da sociedade nos diversos conselhos, ou até mesmo na lógica mercadológica, como “clientes” na prestação de serviços.

Para desenvolver esse trabalho, o Movimento Todos Pela Educação possui uma estratégia de divisão das atribuições entre suas equipes. As informações contidas na página do movimento, na rede mundial de computadores, permitem perceber que a Área Técnica “produz conhecimento e promove o monitoramento das Metas e das políticas educacionais”. Com os dados do campo educacional depurados, a Área de Comunicação e Mobilização dissemina e divulga as informações e materiais tornando-os acessíveis aos entes governamentais, para que possam observar os resultados das políticas implementadas. Servem também aos pesquisadores, universidades e meio acadêmico, aos gestores e técnicos das secretarias, aos profissionais que atuam diretamente na escola e sua comunidade (Todos Pela Educação, 2016, *online*).

Assim, os profissionais dessas áreas, ao cumprirem esse papel, buscando a “sensibilização da sociedade” possibilitam o trabalho da “Área de Articulação e Relações Institucionais, responsável por conectar poder público, organizações da sociedade civil e iniciativa privada em ações que tenham impacto positivo na qualidade da Educação”. Dessa forma, o TPE, com essa estrutura, visa produzir conhecimento, fomentar projetos e mobilizar a sociedade para a urgência da oferta de educação de qualidade (Todos Pela Educação, 2016).

Para tornar públicas essas informações, a página do movimento permite o acesso a um conjunto das suas principais ações, já citadas anteriormente, mas acrescidas com o resumo do significado das mesmas, que neste espaço estarão dispostas num primeiro momento àquelas de acompanhamento geral, seguidas por ações mais estruturais. São elas:

Pesquisas – identificação e promoção dos estudos necessários para o aperfeiçoamento dos diagnósticos e das políticas públicas; Educação em Pauta – promoção de encontros periódicos entre especialistas e jornalistas sobre temas ligados à Educação para auxiliar e incentivar a cobertura jornalística da área; Boletim Notícias TPE – elaboração e envio de boletim com reportagens e sugestões de pautas geradas pelo movimento; Boletim Educação na Mídia – envio de clipping diário com notícias sobre Educação Básica publicadas nos principais veículos de comunicação do País; No Ar: Todos Pela Educação – distribuição mensal de kit com conteúdo editorial gravado para cerca de 2,5 mil radialistas do Brasil, apoiando uma rede de radialistas comprometidos com a educação. Campanhas publicitárias – parceria permanente com agências e diversos veículos de comunicação de todo o País para divulgação de campanhas publicitárias focadas em Educação de Qualidade para todos; Site institucional e redes sociais – atualização diária de conteúdo desse portal e de nossas redes sociais com o objetivo de disseminar informações e mobilizar a sociedade pela melhora da Educação Básica (Todos Pela Educação, 2016).

Para o TPE, todo esse trabalho disposto nas ações visa mensurar, comparar, informar, fornecer dados, o mais próximo possível da realidade, e analisar o quadro educacional da União, dos estados e municípios, num processo dinâmico de leitura geográfica e temporal atualizada. Ou seja, permite aos entes federados e a sociedade, uma observação e controle sobre o desempenho de suas atividades educacionais. E, ao reunir especialistas, veículos de comunicações e mídias de uma maneira geral, potencializa o controle social em âmbito local e nacional (Todos Pela Educação, 2016).

As ações mais amplas e de caráter estrutural revelam o grau de penetração e influência que o movimento Todos Pela Educação conseguiu nos governos federal, estaduais e municipais, no parlamento e no judiciário. Suas ações principais caminharam em consonância com as políticas públicas do MEC e potencializaram o monitoramento. São elas:

Observatório do PNE – iniciativa de 21 organizações ligadas à Educação sob coordenação do TPE, é uma plataforma online que faz o monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) e de suas respectivas estratégias. Reúne indicadores, análise, informações sobre políticas públicas em vigor, estudos, pesquisas e notícias; Grupos de assessoramento – coordenação de grupos de assessoramento sobre importantes temas da Educação, formando uma rede de parceiros da iniciativa privada, do poder público e da sociedade civil comprometida com o cumprimento das 5 Metas; Articulações políticas e institucionais – promoção do alinhamento em torno das Metas, Bandeiras e Atitudes, das ações, projetos e programas dos poderes executivo, legislativo e do sistema de justiça, bem como de investimento social privado, para que os resultados possam ser acelerados (Todos Pela Educação, 2016).

Com esse arcabouço, o TPE auxilia no monitoramento uma das principais políticas governamentais, o Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece as condições de desenvolvimento da área, no período entre 2014 a 2024. O Movimento também assessora as redes e sistemas de ensino, incentivando seus parceiros a envidar esforços junto ao poder público, nos diferentes níveis e modalidades educacionais para auxiliar no desenvolvimento da educação básica. E, sinaliza com sua missão precípua: “Contribuir para a efetivação do direito de todas as crianças e jovens à Educação Básica de qualidade até 2022” (Todos Pela Educação, 2016, *online*).

Entre esses projetos, alguns proporcionam a difusão das ideias centrais e ganham capilaridade, como, por exemplo, o programa “No Ar Todos Pela Educação”, que chega a cerca de 3.500 rádios no país e se multiplica na população, com abordagens gerais sobre os temas e sobre a participação do cidadão e sua responsabilidade em cobrar o poder público.

Um exemplo dessa atuação, em 2008, o TPE lançou, um programa de incentivo para que a sociedade estivesse atenta às propostas preconizadas pelos candidatos às prefeituras municipais, com temas de grande importância no campo educacional. Levando em consideração que a educação infantil e ensino fundamental são realizados majoritariamente pelos municípios, o movimento estimulou uma participação da sociedade em relação às eleições locais.

Ao lançar luz sobre o debate em torno da gestão dos sistemas municipais e das escolas, o documento traz algumas concepções do movimento TPE, que podem servir de referência para uma aproximação com suas pretensões e objetivos voltados à gestão da escola pública.

Ao abordar sobre “O papel da Secretaria de Educação” o documento do projeto de 2008 aponta às necessidades funcionais dos órgãos institucionais: “emanar as diretrizes políticas”, “gerenciar o sistema”, estipular “metas de desempenho”, “definir responsabilidades”, “articular recursos”, promover “supervisão das escolas com foco em resultado” e, garantir “um sistema de avaliação voltado à equidade do ensino oferecido por cada escola” (Todos Pela Educação, 2008, p. 6).

Outro ponto fundamental para que as secretarias desempenhassem suas funções, consistia na elaboração dos documentos relacionados aos programas de ensino e diretrizes pedagógicas, que poderiam ser construídos de maneira

democrática e com envolvimento da comunidade escolar (Todos Pela Educação, 2008, p. 6).

Ainda no campo da gestão, o documento do Programa ressalta a importância da avaliação como instrumento da mesma, reafirmando vários outros textos analisados nesta pesquisa. Segundo essa perspectiva, os processos avaliativos podem direcionar dinamicamente o planejamento das ações na escola e auxiliar o poder público na percepção do impacto sobre a “capacitação de professores”, a “melhoria das condições de ensino”, a “gestão democrática, implantação de planos salariais atrelados ao desempenho, à autonomia da escola”. Portanto, para o movimento TPE a avaliação é um “instrumento objetivo de mensuração dos resultados” (Todos Pela Educação, 2008, p. 7).

Sobre o papel do diretor na gestão das escolas, o documento “No Ar TPE”, salienta que,

seu grande desafio é saber articular pessoas e recursos para transformar a sua escola em uma boa escola, numa escola onde todos os alunos aprendem. Não existem atalhos nem fórmulas capazes de transformar a escola numa escola eficaz, mas é preciso muito trabalho e liderança do diretor. Como líder da comunidade escolar, o diretor é responsável por atrair, manter e desenvolver bons professores e bons profissionais (Todos Pela Educação, 2008, p. 7).

O texto observa que o diretor tem como missão principal a aprendizagem dos alunos de acordo com o planejamento escolar. Para que isso ocorra ele precisa conhecer a escola, os profissionais, as turmas, os alunos, saber dos problemas relativos a relação ensino aprendizagem de todos eles. “Precisa tomar decisões e providências diariamente, com base em informações confiáveis, para que as metas de desempenho da escola sejam cumpridas” (Todos Pela Educação, 2008, p. 07).

Ou seja, neste exemplo do programa “No Ar TPE” percebe-se o núcleo central das ideias repassadas para as rádios e, concomitantemente, para os ouvintes/população. Delas destaca-se: Uma noção que traz para a “cidadania”, a ideia de “cliente”, para secretarias a noção de “metas de desempenho” e de coordenação pedagógica com “foco nos resultados”. Traz, ainda, em relação à remuneração e carreira a ideia de “planos salariais atrelados ao desempenho”, e a noção ampla de “escola eficaz”, em seu contexto, vinculado a reduzir gastos e ampliar produtividade, no caso da escola, segundo essa visão, melhorar os resultados nas avaliações institucionais.

Todas essas ideias constituem o cerne da compreensão de mercado para os setores produtivos, próprias para o mercado e não para os sistemas de educação pública nacional. Mas a inculcação ideológica busca massificar a lógica de levar, de forma muito pouco mediada, especificidades estruturais do mercado para a educação, em um automatismo pouco afeito a complexidade das relações no interior das escolas.

Atualmente, o TPE, depois de embates dentro do campo educacional, consegue mediar mais a ação empresarial. O Movimento passou a cadenciar mais esses setores que desenvolviam propostas limitadas de compreensão do que representa a educação e, que durante os anos 1990, buscavam implementar propostas vinculadas a qualidade total na gestão escolar da mesma maneira que eram desenvolvidas nas empresas.

Depois de dez anos, constituindo-se enquanto representante de setores sociais determinados, o TPE logrou êxito em sua estratégia, de calcar-se em parâmetros e evidências científicas, ter por base os dados oficiais, auxiliando em sua construção, em dedicar atenção especial a avaliação institucional como instrumento da gestão, em conferir centralidade às metas, com um comitê construindo uma “nota técnica” para cada uma delas. O Movimento tensionou os governos a trilharem suas propostas e auferiu sucesso nessa empreitada.

Enfim, o apoio recebido, as parcerias estabelecidas, os diversos programas desenvolvidos trouxeram “expertise” ao TPE, credenciando-o a obter uma grande influência nas políticas públicas educacionais desenvolvidas, no país, na última década. Mas, barreiras semelhantes enfrentadas por movimentos históricos da educação vinculados aos seus profissionais colocam-se diante do TPE.

Se os primeiros movimentos vislumbravam nos anos 1980/90 a dificuldade de construir o direito à educação e garantir a participação das comunidades na gestão democrática, atualmente, o TPE se debruça na forma de como ampliar a demanda por qualidade na educação básica por parte da população, para que possa auxiliar na condução desses anseios, pelos caminhos que estiver de acordo com suas perspectivas.

Ao analisar o documento “Todos Pela Educação: rumo a 2022” Shiroma, Campos e Garcia (2011) apontam como às proposições do TPE foram assimiladas pelo governo federal, inclusive com a incorporação das metas no Plano de Desenvolvimento da Educação, na mesma direção afirmada por outros autores já

citados. A análise identifica a “recomposição da agenda empresarial para o campo da educação” e a redefinição da atuação da “sociedade civil no campo educacional”.

Segundo as autoras,

o Movimento Todos pela Educação e o documento analisado visam criar uma “nova consciência”, uma “nova sensibilidade social” com relação ao direito à educação e à responsabilidade social que o exercício desse direito implica. Assim, pela “liturgia da palavra”, pretendem operar uma mudança no perfil dos “usuários” dos serviços educacionais, difundindo um novo “jeito” de ser cidadão. Pais, sociedade, profissionais da mídia, intelectuais, empresários, sindicalistas, estudantes, são convocados para experimentar uma nova forma de exercer seu protagonismo – cada qual fazendo a sua parte e juntos, mudando a educação! Almejam assim, “reconverter” os pais, expectadores de outrora, em cidadãos exigentes movidos pelo compromisso de não negarem às novas gerações o direito de inserirem-se socialmente, pela via da educação (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2011, p. 225).

O diagnóstico permitido pelo Observatório da Educação/PNE em relação a oferta das políticas públicas e as demandas contidas nos projetos do TPE e estabelecidas em suas metas são basilares para a compreensão das estratégias do Movimento. Fazer com que seus objetivos relacionados à educação tornem-se a principal referência para a sociedade, passando a ser parâmetro principal de controle social. Para tanto, outro aspecto essencial é o auxílio recíproco com os meios de comunicação de massa e às mídias.

O movimento Todos Pela Educação tem espaço privilegiado nos principais canais de televisão, especialmente na Rede Globo. Ao tratar dos diversos temas educacionais, que durante muito tempo não foram comuns no espaço televisivo, invariavelmente está lá um representante do TPE. Trazendo dados estatísticos, falando em perspectivas, soluções, caminhos e fazendo a abordagem sobre suas metas.

Aponta exemplos “bem sucedidos” de gestão, geralmente associados às diversas parcerias do setor público com a iniciativa privada e organizações do terceiro setor. O movimento assevera que o “ponto” da política pública está na “excelência da implementação”, afirmando que sem ela, o programa não chega à escola. Ou seja, o ponto principal está na gestão das políticas públicas, que nessa perspectiva, sofre problemas com relação à continuidade, em função das sucessivas trocas de governo. Salaria também, a orientação de uma gestão profissionalizada, voltada a resultados de aprendizagem, e os critérios técnicos e meritocráticos para gestores.

Em linhas gerais, ao utilizar os espaços de comunicação direta com a população, aqueles que independem da busca pelo sujeito, as informações são apresentadas de forma simples e objetiva, em uma linguagem extremamente acessível para chegar aos “pais” e estudantes. Portanto, os representantes e interlocutores do TPE, e às ações de comunicação são feitas de maneira extremamente profissional, instrumentalizando seu *modus operandi*.

No próximo capítulo, diante do escopo apresentado, de uma atuação incisiva dos movimentos empresariais sobre as políticas educacionais, particularmente no campo da gestão da escola pública. Enfatiza-se e evidencia-se a construção ideológica ao redor da possibilidade de uma abertura cada vez maior para o compartilhamento da ação pública com organizações sociais do terceiro setor, incidindo na legislação, na regulação, na gestão democrática e na pauta da agenda das políticas nacionais.

Síntese do Capítulo 4

O quarto capítulo da pesquisa analisa algumas políticas públicas federais voltadas à gestão da escola pública e percepções delas depreendidas que permitam perceber a “contaminação” da ação governamental pelo viés gerencialista. Assim, objetivou-se encontrar evidências da atuação dos movimentos empresariais, bem como da atuação do Movimento Todos Pela Educação influenciando e disputando a definição das políticas públicas. Objetivou-se também, aproximar a observação sobre seu *modus operandi*, sobre a maneira como procura tensionar os governos e como busca influenciar a sociedade na direção de uma nova perspectiva de gestão da escola pública, alterando o comportamento de setores da sociedade para um controle mais efetivo sobre os sistemas educacionais.

Neste espaço ganha centralidade a disputa entre as perspectivas de gestão democrática da escola pública e o viés gerencialista. E, na autonomia do sistema federativo e do regime de colaboração, acompanha-se uma enorme falta de organicidade entre as políticas federais, estaduais e municipais, que ocasiona um entrelaçamento ambíguo das duas proposições, esgarçando o curso do desenvolvimento educacional. A disputa também ganha espaços, fóruns e arenas, especialmente no interior do governo federal, onde as políticas respondem a resultante de forças que o compõem e tensionam.

Dentro das políticas, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), no Governo Lula, em 2007, é um marco da influência conseguida pelos movimentos empresariais na esfera pública, por incorporar projetos, metas e indicadores cotejados por esses setores, por ter negligenciado a participação de grupos historicamente envolvidos com a luta pela garantia de uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Outras políticas governamentais também são destacadas pela pesquisa reafirmando ambiguidades e uma rede de ações contraditórias do Ministério da Educação. Revelando, ainda, marcas características da disputa entre as perspectivas de gestão pública, como a descontinuidade, a desarticulação e a falta de organicidade das mesmas.

De modo que, ao mesmo tempo, o governo possui, por exemplo, o PDE-Escola, organizado como ferramenta gerencial voltada a conter gastos, buscar eficiência operacional e resultados, prejudicando a autonomia nas decisões da escola. De outro modo, possui programas de fortalecimento dos conselhos escolares e de formação de gestores e conselhos na perspectiva da gestão democrática. Ou seja, a disputa por pautar a agenda educacional pública trouxe os movimentos empresariais e a lógica de mercado a ocupar espaço significativo na definição das políticas na última década.

O capítulo também aborda o monitoramento como estratégia fundamental para o TPE. Nesse sentido, o Movimento se organiza em grupos de assessoramento, produz documentos, relatórios, anuários e programas para desenvolver suas ações. As diretrizes do Movimento também ambicionam que o TPE seja uma referência técnica na gestão da educação, que seja um catalisador de iniciativas e sujeitos, que auxilie na articulação dos poderes constituídos por meio das metas, e que consiga mobilizar a sociedade para ampliar a demanda por uma educação de qualidade, seguindo a lógica de mercado.

Com foco na gestão da escola pública e sua qualidade, a pesquisa procura confrontar ideias gerencialistas, oriundas dos movimentos empresariais, com destaque para o movimento Todos Pela Educação, um de seus grandes vetores, com aquelas que coadunam com a perspectiva da gestão democrática, seguindo deliberações coletivas desenvolvidas nas Conferências Nacionais da Educação (CONAEs). Por esse debate e disputa passam questões fundantes como o Plano

Nacional de Educação, os processos de formação de professores e gestores, às políticas de avaliação e, especialmente, para essa pesquisa a gestão da escola pública.

5 A GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA NO BRASIL: AS ORGANIZAÇÕES SOCIAIS DO TERCEIRO SETOR E A DISPUTA PELA AGENDA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NA CONJUNTURA DO MARCO REGULATÓRIO.

As reformas iniciadas nos anos 1990 na educação ganharam novos contornos na realidade brasileira, em função das disputas dos diversos grupos e da tensão sobre o campo. A construção das políticas públicas para atender as demandas da sociedade em relação ao direito à educação foi diferente nas gestões governamentais de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002), Luiz Inácio Lula da Silva e (2003 – 2010) e Dilma Vana Rousseff (2011 – 2016). Foram construídas, nesse período, num processo dinâmico, relações diferenciadas entre o Estado, entes privados e Terceiro Setor, por meio das Organizações da Sociedade Civil. Novos sujeitos passaram a se organizar e a participar ativamente dos vários espaços de atividades da vida nacional, no caso particular da pesquisa, da educação brasileira.

Fazendo parte de um escopo maior, retomando ideias iniciais do primeiro capítulo, pode-se considerar que houve um aumento na participação dos cidadãos e da sociedade de uma maneira geral nas decisões políticas no país e, conseqüentemente, uma maior responsabilização das várias instâncias e instituições nacionais. Bem como, um redesenho no papel do Estado e nas atribuições dos setores sociais, com ampliação da participação da iniciativa privada e do “terceiro setor” no processo de descentralização das políticas públicas, na forma de “parcerias”. Enfim, essas alterações ampliaram o leque de possibilidades de compreensão dessa relação entre o espaço público e o privado.

Esse é um debate e uma disputa que traz conseqüências significativas para a organização da sociedade brasileira em geral, e para a classe trabalhadora em particular. Tanto que os poderes constituídos buscam construir alternativas legais para amparar e servir como instrumento mediador dessa relação. No ano de 2014, foi aprovada a Lei 13.019/14, sobre o Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil (MROSC), “que tem como desafio aperfeiçoar o ambiente jurídico e institucional relacionando as organizações da sociedade civil (OSCs) e suas relações de parceria com o Estado” (BRASIL, 2014, p. 7).

Essa Lei passa a ser referência e a impactar nas relações entre Estado e OSCs, pois regula as condições de entrelaçamento entre as esferas compreendendo a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios “passa a ser estabelecido um

novo regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações por meio de novos instrumentos jurídicos” (BRASIL, 2014, p. 11). As OSCs são vistas na Lei, como “parceiras do Estado na garantia e efetivação de direitos” e a implementação da Lei, que passou a vigorar a partir de janeiro de 2017, estimula a “gestão pública democrática”, e as parcerias, que no corpo do texto legal, “qualificam as políticas públicas” (BRASIL, 2014, p. 11).

Há a previsão, também, em função da Lei 13.019/14, da ampliação da atuação das Organizações da Sociedade Civil, pois ela traz segurança jurídica e, permite que as pautas sejam incorporadas à “agenda pública”. A participação do cidadão fica vinculada ao “controle de resultados das parcerias” (BRASIL, 2014, p. 11). Esse novo Marco Regulatório acompanha medidas, práticas e comportamentos que já vinham sendo desenvolvidos no país.

O próprio Supremo Tribunal Federal, ao julgar a Ação Direta de Inconstitucionalidade, 1.923 Distrito Federal, contra a Lei 9.637/98, sancionada pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso, já havia autorizado, em 16 de abril de 2015, além de outras várias instituições, que a “Administração Pública pode repassar a gestão de escolas públicas para entidades privadas sem fins lucrativos como associações e fundações privadas qualificadas como organizações sociais” (BRASIL, STF, 2015).

Nas mais diversas áreas de atuação, especialmente setores sociais vinculados à saúde, à segurança e à educação, a presença das parcerias entre organizações sociais e poder público se configuram como realidade. Por vezes, não se tem a noção da quantidade de instituições reunidas nessa condição, realizando contratos e termos de parceria com o setor público.

Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), em seu Portal OSCs, um *site* com o Mapa das Organizações da Sociedade Civil, são mais de 400 mil entidades sem fins lucrativos cadastradas no país. Informa ainda, que o Terceiro Setor é responsável atualmente, por pelo menos 2,2 milhões de empregos formais em todo Brasil. Outro dado interessante, refere-se a quantidade de 20,7 mil organizações que se beneficiam na realização de parcerias com o governo Federal. Essas informações do IPEA demonstram que em um período extremamente curto foram criadas muitas instituições em função de uma política cada vez mais indutora da redução da atuação do Estado.

E, como o intento desse estudo volta-se a analisar o comportamento dos movimentos empresariais em relação a gestão da escola pública por organizações sociais, convém observar os “eixos norteadores” das políticas implementadas nos últimos anos que sofreram ingerência desses setores.

Ao observar a produção das políticas públicas educacionais Shiroma, Campos, Garcia (2011) salientam a obediência prestada pelos governos às “recomendações de organismos multilaterais”, em suas reformas nos sistemas de ensino.

No Brasil, a ação empresarial foi constante, mas esparsa. Ganhando consistência e norte coletivo com a fundação do movimento Todos Pela Educação, que conforme afirmado, cresceu sobremaneira com a atuação de empresários, organizações sociais, políticos, grande mídia, meio acadêmico entre outros sujeitos, sob os preceitos de “responsabilização e controle social” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2011).

As autoras asseveram que os movimentos empresariais, nas duas últimas décadas, apresentam “relações de continuidade” nas suas ações:

Destacamos a ênfase dada aos processos voltados à gestão da escola, retomando-se os princípios das escolas eficazes (Mello, 1993; Bottery, 2000), e ações voltadas à construção de um grande pacto social em prol da educação. Esse parece ser o esforço do atual movimento Todos pela Educação (TPE), cujos enlaces com diferentes atores sociais mostram tanto a penetração social do movimento, como a eficiência de apelo que utiliza. De fato, criadas as bases para a introdução das chamadas ferramentas da “gestão por resultados” (Banco Mundial, 2006) nos sistemas educacionais, resta ainda como tarefa desenvolver no conjunto da sociedade atitudes de responsabilidade e, sobretudo de controle social sobre a ação dos governantes (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2011, p. 230).

A conjugação dos diversos sujeitos reunindo instituições de interesses diferenciados para atuar nas políticas públicas educacionais consolidou esquemas de “redes” de atuação. A flexibilidade das redes permite às organizações sociais a descentralização das ações e, a possibilidade de responder de forma mais rápida do que um ente federado, às questões cotidianas da escola. Esse argumento é central para a crítica aos processos educacionais desenvolvidos pelos entes federados e para a realização de parceria entre os sistemas de ensino e as organizações sociais.

E, assim sugerem: Se um município que precisa resolver um determinado problema de compra de material permanente, para suas escolas, necessita passar pela centralidade da administração burocrática contida nos processos de licitação pública, lei 8.666/93 (BRASIL, 1993), por exemplo. O que não ocorre com uma organização social. Um município que necessita contratar professores deve fazê-lo por meio de concursos públicos, com critérios, editais, regulamentação trabalhista, plano de cargos, carreira e salários, formação e previdência legalmente determinados. Uma organização social celebraria um contrato de trabalho simplificado com os profissionais. Nessa perspectiva o processo desenrolado por uma organização social, pretensamente seria mais célere e menos oneroso.

Outras tantas ações são sugeridas e defendidas pelos movimentos empresariais para dar agilidade e eficiência à gestão pública, como a utilização do formato de redes de relacionamento, com parceiros privados, organizações do terceiro setor e com a sociedade em geral. A atuação em rede como estratégia dos movimentos empresariais também é salientada por Shiroma, Campos e Garcia (2011), pois institucionaliza práticas, em que o “usuário” participa da ação principal, o que passa a ideia de um processo mais “democrático e eficiente”. Essa forma de atuação também desmembra ações e chama diversos parceiros à corresponsabilidade e à manutenção dos programas realizados.

Entre os argumentos de maior utilização, por parte dos movimentos empresariais, das motivações para que a escola pública não consiga dar respostas melhores, nas avaliações institucionais, em relação a qualidade da educação básica, diz respeito a descontinuidade de gestões nas mudanças de governo. Então, esses movimentos, tem utilizado essa possível interferência das transições governamentais para defender certa “blindagem” às Secretarias de Educação. Ou seja, ainda que a gestão municipal ou estadual seja transferida para diferentes grupos políticos de poder, depois dos processos eleitorais, defende-se que os projetos em desenvolvimento e o foco das gestões permaneçam nos resultados.

Dentro dessa perspectiva, a continuidade das ações nos sistemas de educação pública, não poderia ser alterada com a mudança de governo. Mas para que isso ocorresse, o planejamento necessitaria de parâmetros previamente determinados. Neste sentido, os movimentos empresariais também empreenderam vários esforços nos debates sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para que o aprendizado em todo o país tivesse a mesma referência.

A hipótese de se constituir uma BNCC, de se poder avaliar nacionalmente e traçar estratégias de planejamento educacional, onde se garanta, dentro dessa perspectiva, a melhoria dos resultados da aprendizagem nas escolas públicas e, conseqüentemente, da qualidade da educação básica, essa hipótese, passa a ser um dos objetivos traçados pelos movimentos empresariais. E, parece consensual, pois todos querem melhorar a relação ensino/aprendizagem das escolas públicas. Todos querem garantir os direitos legais de acesso, permanência e qualidade. A grande questão é a construção ideológica que se faz em torno da gestão da escola pública e da formação que proporciona aos alunos.

Processos de formação restritos e com vínculo automático aos processos avaliativos, com vista à obtenção de resultados. Restritos na concepção, por priorizarem áreas do conhecimento humano em detrimento a outras, por não socializarem o conhecimento produzido pela humanidade a todos, por serem imediatistas e pragmáticos, ao deixar de compreender aspectos da subjetividade humana.

O Novo Marco Regulatório (BRASIL, 2014) e a jurisprudência na legislação nacional permitem que a gestão da escola pública seja desenvolvida por organizações da sociedade civil, o que sugere mudanças nas relações entre o poder público, entidades privadas e organizações do terceiro setor.

Das reformas estruturais do Estado Brasileiro iniciadas nos anos 1990, como vimos no primeiro capítulo, onde o Estado era visto como “pesado e oneroso”, para as elites dirigentes, e que ao se envolver com questões de mercado, por meio das grandes estatais em vários setores econômicos, deixava de lado as questões sociais. E, em função disso, desenvolveu-se um gigantesco processo de privatização e entrega do patrimônio público sem precedentes na história do país. O Brasil passa a ser orientado, junto com outros países da América Latina, pelos organismos multilaterais, a trazer para os setores sociais, no caso particular, para a educação, concepções vinculadas ao cerne da lógica do “Estado Mínimo”.

Nesse sentido, depois de tentativas esparsas e isoladas, o empresariado brasileiro encontra um eixo central que norteia muitas de suas ações, na consolidação do movimento Todos Pela Educação. Ele conseguiu canalizar e aglutinar forças ao redor de algumas premissas básicas sobre o desenvolvimento das políticas públicas e sobre as possibilidades agregadas ao envolvimento com elas, de maneira direta, ou indireta.

Isso pode ser percebido, ao se trazer novamente a principal estratégia do TPE, a corresponsabilidade pela educação e seu compartilhamento com toda a sociedade brasileira. Shiroma, Campos e Garcia (2011) ao analisarem o documento “Todos pela Educação: rumo a 2022”, salientam que:

O Compromisso Todos pela Educação visa mobilizar a iniciativa privada e organizações sociais do chamado “terceiro setor” para atuar de forma convergente, complementar e sinérgica com o Estado no provimento das políticas públicas. O ponto central de sua estratégia é a corresponsabilidade e a busca de eficiência, eficácia e efetividade. Seu enfoque é primordialmente voltado à melhoria da qualidade do ensino traduzida em indicadores mensuráveis obtidos por meio de avaliações externas (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2011, p. 233).

Ao conclamar a sociedade brasileira a ser partícipe dos projetos de desenvolvimento e acompanhamento dos rumos educacionais do país, o TPE se credencia como um dos movimentos mais influente no desenvolvimento das políticas públicas junto aos governos. Com apoio e condições políticas, financeiras, administrativas passa a ocupar locais privilegiados junto aos poderes constituídos e aos entes federados, especialmente junto ao MEC.

Assim, o TPE carrega uma nova lógica para observar e acompanhar as políticas públicas desenvolvidas no país na área educacional. Com uma participação ativa, a sociedade é chamada a corresponsabilidade pelos resultados na área. Shiroma, Campos e Garcia (2011, p. 234) afirmam que esse é o princípio fundamental, pois por meio do monitoramento, a sociedade cobra de si e do governo a melhoria da educação. Para tanto, o TPE tem uma atuação na produção de conhecimento, nas parcerias, nas comunicações, na estruturação dos indicadores, consolidação das metas e na difusão de conceitos.

Enfim, o Movimento fornece o instrumental necessário para que a sociedade participe, exija e seja corresponsável na construção dessa nova forma de organizar os sistemas de ensino. Essa “nova forma”, baseia-se em alguns pilares que envolvem teoria, como a concepção de escola pública, e prática, como a forma de gestão das redes públicas.

Assim, envolto a um debate conceitual sobre gestão democrática, há de se perceber que o movimento Todos Pela Educação é defensor da escola pública para todos, da garantia do direito ao acesso, permanência e qualidade, da gestão

democrática. Que é favorável aos processos de participação da comunidade, da formação dos conselhos, dos processos eleitorais para diretor, da alternância no poder, e de várias outras bandeiras vinculadas ao campo didático-pedagógico, da autonomia das escolas, da acessibilidade e inclusão.

E, se dessa maneira, coloca-se e age, parece construir uma série de consensos com grande parte da sociedade. A forma rígida, com as quais os empresários, no início dos anos 1990, tentavam impingir suas ideias para a área educacional, foi sendo gradualmente modificada. Entra em cena uma atuação muito mais centrada no conhecimento da realidade social do país, muito mais atenta às questões pertinentes à educação. Uma atuação inserida na lógica da otimização e racionalização dos meios pessoais e materiais, mas que considera critérios de justiça social e de democracia. Entra em cena uma organização que canaliza os “esforços” empresariais na educação.

Segundo Shiroma, Campos e Garcia (2011):

É fundamental observar também as mudanças de estratégias na ação empresarial – além de disputar com outros setores sociais a definição da agenda educacional, estabelecimento de metas, prioridades e estratégias –, sendo bem sucedida na articulação com o Estado, como mostra a “sinergia” com o PDE, de fato pretende a difusão de uma concepção de gestão educacional baseada nos princípios do gerencialismo. O movimento visa, fundamentalmente, difundir ideias e valores representações de uma perspectiva gerencial na educação, expressa em formulações que procuram associar princípios, tais como eficácia e eficiência gestonária, com justiça social. Recoloca-se a questão das bases epistemológicas e valores morais que sustentam ambas as perspectivas – da eficácia social, medidas nos testes de rendimento de aprendizagem ou nos valores que vinculam o direito à educação como princípio de justiça social (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2011, p. 241).

As autoras advertem, ainda, que essa busca por tentar “educar” a sociedade para que ela controle e fiscalize o poder público e suas instituições, cobrando uma “execução eficaz” das políticas, diferencia a atuação do Movimento. Isso altera a concepção de participação da comunidade, difere da que trabalhamos nos documentos da CONAE, coloca em outro prisma o significado da escola e da educação.

Segundo Shiroma, Campos e Garcia (2011, p. 243):

Opera-se, assim, um deslocamento da perspectiva da gestão democrática – princípio constitucional, no caso brasileiro, para uma perspectiva da gestão participativa (Campos, 2006) caracterizada pela presença exigente,

fiscalizadora e colaborativa dos pais. Para alcançar mudanças culturais, a proposta empresarial vai além ao propor alterações na função social da escola, uma vez que sua doutrina reverbera na mudança de racionalidade que preside a educação escolar, deslocando os princípios que a regem do campo do conhecimento para o da sociabilidade.

A nova função social da escola, na perspectiva do Todos pela Educação, é ser um novo espaço comunitário, de convivência social, da expansão de uma cultura comunitária. Assim, como a escola vem assumindo tarefas que vão muito além das atividades de ensino-aprendizagem tradicionalmente realizadas na sala de aula, funções de carrear e potencializar as relações comunitárias. Tal situação pode ser confundida com os discursos que acompanham as propostas de escolas por ciclos, que propõem algumas mudanças na função escolar na relação tempo-espaço (SHIROMA, CAMPOS E GARCIA, 2011, p. 243).

De acordo com Miranda (2005, p. 642) altera-se a “noção de socialização mediada pela escola”, que passa a orientar-se por uma “noção de socialidade que prescindem da mediação do conhecimento como sua dimensão fundamental, sendo a socialidade *per se* o seu critério”. Quando se pensa a escola e a educação em outra perspectiva, observando-as como o espaço privilegiado, onde as gerações transmitem didaticamente o “saber” produzido pela humanidade em relações e processos complexos, tendo o conhecimento como fundamento, percebe-se a mudança de concepção.

Shiroma, Campos e Garcia (2011, p. 244) sinalizam que a perspectiva adotada pelo TPE vislumbra comunidades com uma tarefa maior no controle e cobrança sobre o Estado na construção de uma “educação eficaz”. A perspectiva de mobilidade social por meio da escola, ganha novos contornos de “inclusão social”, servindo de estratégia “contra o esgarçamento do tecido social”.

Portanto, o centro das proposições para a gestão da escola básica pública, passa a contemplar ideias vinculadas politicamente a uma noção reconfigurada e ressignificada de gestão democrática, com participação das comunidades (professores, técnicos administrativos, pais e estudantes), processos eleitorais, entre outros requisitos para ser caracterizada como tal. Bem como, contempla também, o cerne das proposições empresariais: a corresponsabilidade e o gerencialismo.

5.1 A RACIONALIDADE DO GERENCIALISMO: METAS E DESEMPENHO TRANSFORMANDO CONHECIMENTO EM MERCADORIA

O destaque dado pelos movimentos empresariais sobre os profissionais que atuam nas secretarias estaduais e municipais, nas escolas e nos sistemas públicos

de ensino de uma maneira geral, vincula resultados ruins nas avaliações institucionais com os problemas na formação e no comprometimento dos mesmos. Outras questões associadas também são levantadas, como a carreira pública estável, remuneração padronizada e não por desempenho, absenteísmo, problemas de saúde e, todos eles, são carreados para a gestão dos sistemas.

Portanto, em função das avaliações, os movimentos empresariais buscam evidenciar, por “razões próprias”, teóricas e práticas, elementos indicativos de processos de formação “rasos”, e comprometimento limitado de muitos profissionais, na ação educativa. Apontando uma necessidade de maior profissionalismo por parte de muitos gestores e professores. Para, a partir deles, levantar suas hipóteses e procurar viabilizar respostas “empresariais” para a melhoria da gestão da educação pública no Brasil.

Ao analisar, internacionalmente, “a cultura de gestão e do desempenho como duas das principais tecnologias da reforma educacional”, Stephen J. Ball (2005), na obra *“Profissionalismo, gerencialismo e performatividade”*, aponta alguns conceitos importantes para compreender a questão da gestão e da identidade profissional dos professores. Afirma que “está em curso uma mudança profunda em algumas das múltiplas forças independentes, que condicionam a formação da identidade dos professores na prática” (Ball, 2005, p. 541). Utilizaremos esta perspectiva teórica, para análise do gerencialismo e sua influência na gestão da escola pública brasileira, por aproximar a lógica contida nos “novos” modelos de gestão pública.

Para Ball (2005, p. 541), “o profissionalismo, como uma categoria pré-reforma, baseia-se [...] em uma relação específica entre o profissional e seu trabalho, uma relação de compromisso que está situada nos diálogos comunitário e internos [...]. Baseia-se na reflexão moral [...]”. Assim o autor assevera que:

O profissionalismo só tem significado dentro da moldura de uma racionalidade substantiva, e as tentativas de redefinir o profissionalismo dentro de uma estrutura dominada pela racionalidade técnica tornaram esse termo sem sentido (BALL, 2005, p. 541).

Segundo Ball (2005, p. 542), a erradicação do profissionalismo é efeito das tecnologias da performatividade e do gerencialismo. Há alterações no significado e na forma como é praticado “o profissionalismo” nos diferentes momentos. Considera-

se também que, essas diferenças podem ser pontuadas, como a redução “à obediência a regras geradas de forma exógena”; e, como “relegam o profissionalismo a uma forma de desempenho (performance), em que o que conta como prática profissional resume-se a satisfazer julgamentos fixos e impostos a partir de fora” (BALL, 2005).

No caso dos professores, e das estratégias para questionar a possível falta de “profissionalismo” dos mesmos, ou de seu comprometimento, as avaliações institucionais vão, de certa forma, parametrizar o desempenho da escola e dos alunos, e o professor faz parte do processo. Mas para os movimentos empresariais deve haver formas de responsabilizar os gestores e professores pelos resultados auferidos. Nesse sentido, o que vem ocorrendo em alguns estados e municípios brasileiros, é a utilização de bônus para incentivar professores e estudantes a buscar melhorias no seu desempenho. Num processo que responsabiliza os profissionais, com intento de aplicar o modelo de gestão empresarial nas escolas públicas.

A determinação sobre a qualidade na educação básica pública brasileira fica com vínculo estreito, ou com referência única, às avaliações internas e externas, o que leva também a mensuração a se tornar limitada para aquilo que pretende, geralmente, um desempenho apropriado.

Segundo Ball (2005, p. 542-543), “o “pós-profissionalismo” está acima da confiança e da contingência e é antagônico a elas. A eficácia só existe quando é medida e demonstrada, e as circunstâncias locais só existem como “desculpa” inaceitável para falhas na execução ou na adaptação”. Portanto, para o autor, os desempenhos podem servir como “parâmetros de produtividade ou de resultado”, ou ainda, demonstração de “qualidade” dentro de uma área de julgamento. O autor, levando em conta o movimento da “reforma educacional global”, assegura ser de extrema importância o controle (ou quem está no controle?) sobre essa “área a ser julgada”.

Em relação à “performatividade”, imprime um conceito associado a desempenho, que, para Ball (2005, p. 544), compreende “a exteriorização do conhecimento e sua transformação em mercadoria”. Segundo o autor:

A performatividade é alcançada mediante a construção e publicação de informações e de indicadores, além de outras relações e materiais institucionais de caráter promocional, como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados: a tendência para nomear, diferenciar e classificar. A performatividade, ou o que Lyotard

também chama de “controle do contexto”, está intimamente interligada com possibilidades atraentes de um tipo específico de “autonomia” econômica (em vez de moral) para as instituições e, em alguns casos, para indivíduos, como os diretores de escolas. A subjetividade “autônoma” desses indivíduos produtivos tornou-se o principal recurso econômico do setor público reformado e empresarial (BALL, 2005, p. 544).

O foco central do desenvolvimento das ações dos movimentos empresariais e das organizações do terceiro setor baseia-se na “construção e publicação de informações e de indicadores”, e o faz em conjunto com os órgãos governamentais vinculados à educação, Ministério da Educação e secretarias estaduais e municipais, àqueles que possuem “o controle sobre a área a ser julgada”. Bem como, esses movimentos, desenvolvem ações em todos os níveis e modalidades da educação básica pública no país.

Não é incomum observar o “alarido” desenvolvido, por vários setores, movimentos ligados ao empresariado e a grande mídia sobre as condições e requisitos para um gestor ou diretor de escola, que, em condições adversas, semelhantes a grande maioria das escolas públicas brasileiras, consegue bons resultados nas avaliações realizadas pelo MEC.

Rapidamente, são elencadas características do diretor, especialmente àquelas associadas a liderança, ao comprometimento e ao envolvimento com a comunidade, ao mérito, entre outros aspectos, para dar “notoriedade” e tornar público, a possibilidade de “fazer mais, com menos” – utilizando um bordão atual dos empresários, calcado na racionalização e otimização do investimento público – e difundir “boas práticas” na gestão escolar pública.

Ball (2005) assevera ser o gerencialismo o mecanismo central,

pelo qual a “estrutura e a cultura dos serviços públicos são reformadas [...] [e] Ao fazer isso, busca introduzir novas orientações, remodela as relações de poder e afeta como e onde são feitas as opções de políticas sociais” (Clarke, Cochrane, McLaughlin, 1994, p. 4). Em outras palavras, o **gerencialismo, representa a inserção no setor público, de uma nova forma de poder**, ele é um “instrumento para criar uma cultura empresarial competitiva” (Bernstein, 1996, p. 75), uma força de transformação. O gerencialismo desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos. Isso envolve “**processos de institucionalização e desinstitucionalização**” (Lowndes, 1997, p. 61), em vez de ser uma mudança “de uma vez por todas”, **é um atrito constante**, feito de mudanças incrementais maiores e menores, mudanças essas que são em grande número discrepantes (BALL, 2005, p. 544). [grifos nossos]

O caminho das reformas da área educacional no Brasil dos anos 1990 em diante, segue neste “atrito constante”, a alternância relativa dos grupos no poder governamental trouxe uma elasticidade ao desenvolvimento das políticas públicas educacionais. Mas no período, não houve ruptura nos processos desenvolvidos, houve mais acomodação de conjunturas, em que os empresários buscaram pautar a agenda pública e disputaram espaços na área da educação, com as representações das associações, sindicatos, movimentos sociais e meio acadêmico universitário, onde gestores, professores, estudantes e pesquisadores se fazem presentes.

A cooptação dos gestores e professores para as novas formas de “responsabilização” se dá de várias maneiras. Não é incomum observar a promoção de programas e prêmios para ideias e práticas de “gestão inovadora” nas escolas públicas. Também, não é incomum deparar-se com todo tipo de pressão social sobre o desempenho das escolas. E, a tendência é que essa cobrança por resultados nas avaliações institucionais, parâmetro preferencial dos movimentos empresariais, torne-se instrumento maior ainda de pressão sobre o professorado, já combatido por salários aviltantes e condições precárias de trabalho.

Gestores e professores concursados, com estabilidade no setor público, são menos vulneráveis às investidas dos chefes do executivo estadual e municipal, eleitos com o apadrinhamento dos setores empresariais, em relação ao estabelecimento das políticas de “bônus” e “punições”. A resistência e o contraditório têm sido realizados pelos sindicatos e movimentos sociais vinculados aos profissionais da educação. Mas o “processo ideológico” embutido nas “vantagens” dos programas de premiação, em função da melhoria nos resultados educacionais e na gestão, consegue ludibriar parte dos professores e diretores.

Para Ball (2005),

essas novas pedagogias invisíveis de gerenciamento, realizadas por meio de avaliações, análises e formas de pagamento relacionadas com o desempenho, “ampliam” o que pode ser controlado na esfera administrativa. As estruturas mais frágeis do novo gerencialismo permitem que um leque maior do comportamento e da vida emocional dos trabalhadores se torne público (Bernstein, 1971, p. 65). O local de trabalho é “reencantado”, usando emocionalismo instrumental e o ressurgimento de liderança “carismática” pré-moderna (Hartley, 1999). O gerencialismo busca inculcar performatividade na alma do trabalhador (BALL, 2005, p. 545).

A utilização desses princípios de desempenho e de um novo formato de gestão pública descentralizado tem sido norte para os movimentos empresariais

tentarem influenciar governantes nas três esferas. E, na suposta impossibilidade do setor público estatal ter condições de desenvolver os sistemas de educação, o clamor do empresariado é que ele tenha abertura às parcerias com o setor privado e com organizações sociais do terceiro setor, para que a gestão da escola pública possa ser compartilhada ou tratada em corresponsabilidade com sociedade.

Se a gestão pública, em constante transição e movimento, adequou os processos desenvolvidos na escola aos padrões do profissionalismo e da burocracia. Nesse mesmo movimento, ainda que de forma gradual, buscará utilizar instrumentos, como a performatividade e o gerencialismo, para essa conjuntura de ampla competitividade global. Indistintamente, poderia se pensar que o setor público não se insere nos padrões de competitividade do mercado, em função das atividades que exerce. Porém, o estabelecimento da cultura de metas e desempenho, propositalmente incute um padrão de qualidade atrelado aos sistemas de avaliação, incorporados à educação brasileira nas duas últimas décadas.

Ball (2005) assevera que:

Quando utilizadas em conjunto, essas tecnologias oferecem **uma alternativa politicamente atraente e eficaz ao tradicional provimento de educação para o bem-estar público**, centralizado no Estado. Elas são estabelecidas acima das tecnologias mais antigas de profissionalismo e burocracia e se opõem a estas. **Aliam-se para produzir o que a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (ver OECD, 1995) chama de “um ambiente descentralizado”** que **“exige uma mudança da parte dos órgãos de gerenciamento central com vistas a estabelecer a estrutura geral em vez de microgerenciar [...] e mudanças nas atitudes e comportamentos de ambos os lados”**. Nesse novo ambiente, os novos papéis desses órgãos de gerenciamento central têm como base, segundo a OCDE, **“os sistemas de monitoramento”** e a **“produção de informações”** (BALL, 2005, p. 545) [grifos nossos].

Parte do papel exercido pelos movimentos empresariais, junto ao Ministério da Educação e ao INEP, volta-se ao monitoramento e produção de informações, sendo possível exemplificar com o Observatório do Plano Nacional de Educação (organizado por 21 organizações do terceiro setor, incluindo o TPE, em parceria com entes públicos), que acompanha as Metas estipuladas nacionalmente.

Uma situação hipotética, que poderia ser aventada em relação ao MEC, órgão central de gerenciamento da Educação no país, seria o tensionamento para que ele desempenhasse uma função semelhante ao que desenvolvem as “agências reguladoras”, criadas, posteriormente, aos processos de privatização e concessão

de serviços públicos no Brasil. Ou, que outra instituição fosse criada neste sentido, com o perfil para desempenhar tal função. Ainda distante desse perfil, um dos caminhos trilhados pelo MEC tem sido o da verticalização e indução às políticas públicas educacionais sobre os outros entes federados, com participação do setor privado e do Terceiro Setor.

Ao observar algumas perspectivas associadas aos padrões internacionais, sobre princípios atrelados a “Nova Gestão Pública”, e os processos de descentralização das ações no Estado, no que tange ao desenvolvimento das políticas públicas educacionais, pode se perceber que a dinâmica das reformas nas instituições e que atinge também os servidores públicos é ditada pelos princípios da competitividade. Porém, no caso das reformas nacionais, considera-se e resguarda-se também, a influência das muitas especificidades da formação e estruturação do Estado Brasileiro e, dos padrões sócio-histórico-culturais de sua população.

O gerencialismo e a performatividade, para além das “mudanças técnica e estrutural das organizações”, são também “mecanismos para reformar os profissionais do setor público”, visam alterar a “identidade social” do trabalhador. Entendida por Ball (2005) como a “reforma de relações e subjetividades”, com novas concepções de “valores” e “formas de interação”, que fazem parte do processo de readequação. Bem como, uma nova linguagem onde, por exemplo, “a aprendizagem é reapresentada como o resultado de uma política de custo-benefício” e o “êxito é um conjunto de metas de produtividade” (BALL, 2005).

Inseridos nessa lógica da performatividade, os professores no empenho com que tentam corresponder aos novos (e às vezes inconciliáveis) imperativos da competição e do cumprimento de metas, são dragados por processos autodestrutivos e reducionistas de suas funções, processos que desconsideram a complexidade e as mediações da relação ensino aprendizagem e a garantia de educação de qualidade para todos.

Assim, na perspectiva empresarial, ao refletir sobre a gestão dos sistemas educacionais públicos, após resultados ruins revelados pelos monitoramentos sucessivos das avaliações, inclina-se a tendência de buscar o compartilhamento de responsabilidade pela educação.

Seguindo essa lógica, alguns estados e municípios brasileiros realizaram parcerias com organizações sociais para compartilhar ações nos seus sistemas de ensino, comprometendo o propósito da educação pública. Muitos deles têm se

tornado espaços de “incubadoras” de projetos para servir de modelo nacionalmente, como nos exemplos dos ADEs, com apoio de uma série de instituições privadas e organizações sociais, trabalhando em “rede”. São “projetos piloto” para políticas públicas futuras de maior vulto.

Um dos equívocos dessa perspectiva está em tomar os processos de avaliação educacional como parâmetro único de qualidade para a educação. E, um segundo, o de buscar a dissuasão por meio das “ações em redes”. Segundo Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 245),

O elemento novo parece residir nos esforços pela aceitação e incorporação da legitimidade dos mecanismos e processos de avaliação educacional e de outros índices que funcionam como **mecanismos de regulação na educação**. Nova também é a disseminação por parte dos propositores de políticas de estratégias que envolvam os sujeitos como mais eficientes na produção de mudanças, **difundindo ações em redes como mais democráticas e participativas** e em oposição a relações hierárquicas de tomadas de decisão sobre as políticas. Tal lógica manifesta-se desde a apresentação da proposta, pois não se trata de um documento isolado, mas de **um movimento que busca coesão e consenso em torno de ideias que vem sendo disseminadas e reorientam a gestão da educação** ao longo das duas últimas décadas (2005, p.245). [grifos nossos].

A questão das avaliações, abordadas em diversos momentos na pesquisa, por balizar, todas as outras ações movimento Todos Pela Educação e de outros movimentos empresariais, e respaldar o desenvolvimento de metas, conseqüentemente, de referenciar o desempenho dos sistemas, redes de ensino e escolas serve como locomotiva de um processo de inserção de práticas gerencialistas na educação brasileira.

Ao mesmo tempo joga os profissionais da educação na defensiva pela busca de resultados e pela garantia de direitos consolidados. Portanto, os argumentos utilizados para contraditar o “autoritarismo” e “centralismo” das políticas de avaliação são aqueles construídos de forma coletiva nas CONAEs.

O trabalho em rede é uma das estratégias das organizações sociais e dos movimentos empresariais para a consolidação dos consensos. Vislumbram diferentes sujeitos, com ações diversas que convergem para o desenvolvimento de proposições que desmantelam a centralidade das ações no Estado.

Assim, pensando no ambiente educacional e de seus sistemas públicos, os movimentos empresariais convergem ações do planejamento didático-pedagógico, da administração, da contabilidade e de todos os meandros da escola. Por exemplo,

contratação de pessoal, professores e funcionários; terceirização da manutenção e limpeza das instalações, da segurança e vigilância, da alimentação (merenda escolar). E, mais recentemente, buscando terceirizar a gestão das escolas e até dos sistemas.

Para Peroni (2015), “redes são feitas de capital social, que pode ser desenvolvido, investido e acumulado. Os participantes são multifacetados, atores podem ser envolvidos nas redes em uma variedade de modos. As redes têm fluxos de ideias e pessoas também entre o público e o privado” (PERONI, 2015, p. 7).

A dissuasão embutida na corresponsabilidade pode aparentar uma flexibilidade maior em relação ao trabalho em rede. Bem como, pode aparentar um maior envolvimento de setores sociais na educação, uma capilaridade que extrapola limites territoriais sem ferir “autonomia”, trazendo a expertise do empresariado para a gestão da educação pública. Porém, essa trajetória que vem assumindo tanto às políticas públicas em educação como, especificamente, as políticas de gestão da escola pública põe em risco a alternativa de uma sociedade democrática.

Como pondera Peroni (2015, p. 7), alegando que “as redes não têm representatividade social e nem compromisso com a justiça social ou com a materialização de direitos”, o que traz consequências para a democratização da educação. Ou seja, a busca do movimento Todos Pela Educação por concentrar esforços em alguns projetos com vários parceiros de grande porte, evidencia o intento de povoar às políticas públicas educacionais com práticas gerencialistas, alterando a forma de conceber a educação pública e fortalecendo um papel de “monitoramento e análise dos indicadores”.

Esse papel dos movimentos empresariais se consolidou nos últimos 20 anos, com base na LDB 9394/96, conforme afirmamos, primeiramente, no governo FHC, com as reformas estruturais do Estado, desenvolvidas sobre os princípios de redução e redesenho da atuação do Estado. E, seguiu nos governos petistas de Lula e Dilma com um incremento enorme do envolvimento entre o setor público, setor privado e Terceiro Setor.

Nas gestões petistas, o conjunto de forças no interior do governo, tensionava o desenvolvimento das políticas educacionais, elas estavam em disputa. Com o processo que cindiu com a institucionalidade e afastou Dilma e seu grupo político do poder governamental, faz-se necessário observar qual o caminho e influência passam a ter os movimentos empresariais em relação a educação. Processo que passaremos a tratar no estudo.

5.2 A CONJUNTURA DA TRANSIÇÃO ENTRE OS GOVERNOS DE DILMA ROUSSEFF E MICHEL TEMER: O CRESCIMENTO DAS PERSPECTIVAS REFORMISTAS EMPRESARIAIS PARA A GESTÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

O processo eleitoral de 2014 trouxe características bem específicas para a conjuntura nacional. De um lado, o governo de Dilma Rousseff enfrentando uma grave crise econômica e com dificuldades no arco de alianças que tinha levado ao poder no primeiro mandato. Grandes partidos aliados lutavam por mais espaço dentro do governo e continham em seus quadros muitas dissidências em relação ao governo. O quadro político eleitoral desenhou-se com um segundo turno de intensos debates e acirramento de posições.

De outro lado, uma oposição, liderada pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e pelo Partido Democratas (DEM), com o candidato Aécio Neves, e o apoio de muitos setores, que caminharam ao lado dos governos petistas, mas que oportunamente cortejavam espaços em outras possibilidades governamentais, especialmente ligados ao PMDB.

Além desses que já perfaziam o campo da oposição desde o início dos governos petistas, alguns setores da esquerda, reunidos em alguns partidos (PSOL, PSTU, PCO e movimentos sociais), que historicamente criticavam a guinada dos governos petistas, em relação aos pontos tradicionais de sua fundação, também questionavam a candidatura de Dilma afirmando que as transformações necessárias a classe trabalhadora estaria comprometida pelos vínculos do PT com setores empresariais, como agronegócio, empreiteiras da construção civil e grandes capitalistas do setor bancário.

Os governos petistas (2003 – 2016), que passaram por problemas, juntamente com partidos aliados, nas investigações e no julgamento pelo Supremo Tribunal Federal, durante a “crise do mensalão”, termo criado para definir o pagamento de cotas mensais a parlamentares para a aprovação de suas propostas. Perdeu parte de seus quadros e de suas bandeiras de campanha durante o episódio, por ter um histórico crítico aos processos de corrupção no país.

Os acordos necessários para que o Partido dos Trabalhadores chegasse ao poder e para que Lula conseguisse dois mandatos consecutivos passaram pelo crivo

de setores econômicos produtivos, industrial, de serviço, financeiro/bancário e de grupos internacionais, além do apoio dos movimentos históricos vinculados ao PT e as camadas populares. As ideias estavam contidas, como afirmamos anteriormente nesse texto, na “Carta ao Povo Brasileiro” (Lula da Silva, 2002). Segundo Costa Pinto (2016):

Um dos eixos desse acordo foi a manutenção, durante os governos Lula, do regime macroeconômicos do governo FHC (sistemas de metas de inflação, superávits primários e taxas de câmbio flutuante). Apesar da manutenção destes pilares, este regime foi, de certa forma, sendo flexibilizado no segundo mandato Lula após a crise do mensalão e, sobretudo depois da crise internacional iniciada em 2007, em meio a uma conjuntura que contava com uma restrição externa menos limitadora, dado o acúmulo de reservas internacionais pelo Banco Central. Essa flexibilização centrou-se na ampliação do crédito, no aumento do salário mínimo, na ampliação dos programas de transferência de renda, na criação do PAC (Programa de Aceleração do Crescimento) e do programa Minha Casca Minha Vida, na ampliação da atuação da Petrobrás e do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) e, em termos gerais, nas políticas anticíclicas do período do pós-crise internacional (COSTA PINTO, 2016, p. 14).

Com bom desempenho e boa aceitação popular, o governo Lula, seguiu no desenvolvimento de políticas públicas de atendimento às camadas populares e, com resultados satisfatórios no campo econômico, agregou grandes setores empresariais nacionais e internacionais. Dessa forma, conseguiu apoios diversos, que levou a eleger sua sucessora e concluir o mandato com índices elevadíssimos de popularidade.

Segundo Boito (2016), analisando os dois primeiros anos do governo Dilma, caracteriza como uma “ofensiva neodesenvolvimentista”, que prioriza os “interesses da grande burguesia interna”. Para o autor:

O governo Dilma não eliminou os pilares do modelo capitalista neoliberal que impedem a implantação de uma política desenvolvimentista estrito senso, mas, como o seu predecessor, tomou medidas visando a atenuar os efeitos negativos desse modelo sobre o crescimento econômico. De fato, os anos de 2011 e 2012 ficaram marcados, na política econômica e social, por medidas visando, por intermédio da intervenção do Estado na economia, estimular o crescimento econômico – redução da Selic, do *spread*, desvalorização do real, ampliação da política de conteúdo local, isenções fiscais para capital produtivo e outras. O então Ministro da Fazenda Guido Mantega, resumiu essa nova orientação cunhando a expressão “nova matriz de política econômica” (BOITO, 2016, p. 3).

Dilma Rousseff, foi a primeira mulher a chegar ao cargo de Presidente da República no país, desenvolveu seu primeiro mandato com um alinhamento das políticas públicas desenvolvidas por Lula. Assim, deu sequência a muitos programas sociais iniciados no governo anterior e buscou orientar a política econômica para o enfrentamento de um quadro internacional que sofria reflexos da crise mundial de 2008/2009.

O governo Dilma teve dificuldade em lidar com o Congresso Nacional, muitos aliados partidários e governistas de ocasião dificultaram o quadro político, quando o governo iniciou processos reformistas. O governo inclinou-se às críticas liberais que pressionavam por ações no campo fiscal, de redução da máquina pública, de “melhora do gasto público”, entre outras demandas.

O governo sofreu também com uma grande campanha midiática (TVs, revistas, jornais e redes sociais) que buscou, insistentemente, fragilizar suas bases. E, como, os números econômicos, políticos e sociais não eram favoráveis ao governo, às “ruas” passaram a ecoar críticas de toda ordem, nos movimentos de 2013. A Presidente ao aclamar “ouvir a voz das ruas” procurou dar respostas à parcela da sociedade que se manifestava de forma difusa em suas demandas (por reforma política, contra a corrupção, Copa do Mundo de futebol, Olimpíadas, transporte urbano, saúde, educação, segurança pública, moradia, entre outras).

Manifestações de rua, com demandas importantes, problemas sérios a serem debatido com a sociedade e suas representações, ganharam também uma cobertura midiática de grande porte e repercussão gigantesca, com a difusão pelas redes sociais. Para um governo enfraquecido, que perdeu apoio de aliados históricos e de outros tantos “ocasionais”, o quadro eleitoral de 2014 transformou-se em uma disputa extremamente acirrada, que levou a um segundo turno entre Dilma Rousseff (PT) e Aécio Neves (PSDB) com polarização de posições, críticas e acusações de toda ordem. Uma disputa que movimentou posicionamentos de toda a sociedade, em todas as suas esferas.

A vitória de Dilma por uma margem pequena de votos e o acirramento eleitoral dividiu o país. Fazendo com que o governo, na análise de Costa Pinto (2016, p. 5) não tivesse apoio suficiente no Congresso Nacional, estivesse desarticulado politicamente, perdesse a capacidade de transformação e de pautar uma agenda programática, ficando com foco exclusivo no “ajuste fiscal”, em função do processo de recessão econômica que o país se encontrava. Porém, há que se

considerar, em grande medida, que o esgarçamento do segundo governo Dilma, tinha raízes maiores e interesses de linhagem neoliberal, com apoio de setores empresariais e financeiros.

Duas teses centrais, segundo Boito (2016), estavam postas nessa disputa:

Foram as contradições internas da frente neodesenvolvimentista que se exacerbaram na crise, enquanto o campo neoliberal ortodoxo preservou a sua unidade e ganhou novos adeptos. De fato, como resultado da degradação da situação econômica, cuja responsabilidade pode, independentemente de consideração de mérito, ser atribuída ao governo do momento; como resultado, também, do recuo da política econômica e social do governo Dilma Rousseff, segmentos do topo e da base do campo neodesenvolvimentista passaram a oscilar politicamente, foram neutralizados ou se bandearam para o lado do campo neoliberal ortodoxo. Importantes associações corporativas da grande burguesia interna – Fiesp, Sinaval, Abdib, Abimaq, Abiquim e outras – assumem uma posição ambígua: chegam a admitir a necessidade de algum ajuste fiscal mas, ao mesmo tempo, protestam contra as medidas de ajuste; setores importantes do movimento sindical, como a Força Sindical, ao mesmo tempo em que protestam contra o ajuste aproximam-se da oposição neoliberal; no Congresso, partidos que compunham a base de apoio do governo dividiram-se ou bandearam-se para a oposição. A sustentação do governo Dilma Rousseff ficou comprometida (BOITO, 2016, p. 3).

Considera-se, portanto, que a perda de apoio no parlamento, o processo de desgaste com as investigações da “Operação Lava Jato”, que trazia fortes e indícios de que o Partido dos Trabalhadores, juntamente com os partidos da base aliada do governo, especialmente Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) e Partido Progressista (PP) teriam utilizado das grandes empresas e bancos nacionais, especialmente a Petrobrás e BNDES, para realizar acordos com grandes empreiteiras para “troca de favores”, em casos explícitos de corrupção.

Com exposição intensa da mídia e convocação sequenciada por setores específicos da sociedade, especialmente os vinculados aos grandes empresários nacionais, a exemplo da FIESP, e movimentos sociais e entidades de classe, muitos brasileiros voltaram às ruas para pedir o *impeachment* da presidente Dilma, mas muitos também defendiam a manutenção do mandato e da ordem democrática.

Gerardi e Espinoza (2016, p. 4), no texto: “O recrutamento dos ministros da área social em tempos de impeachment”, desenvolvem uma cronologia do processo de impeachment, utilizada nesse espaço para dar a noção em relação ao processo organizado nos trâmites balizados pelos poderes constituídos. Para os apoiadores

do governo, um “golpe parlamentar”, que redundou na retomada dos projetos neoliberais de linhagem ortodoxa:

Cronologia do processo de impeachment – No dia 26 de outubro de 2014, Dilma Rousseff foi reeleita presidente da República com 51.6% de votos. Poucos meses depois, o Movimento Brasil Livre (MBL) organizou quatro grandes manifestações populares contra seu governo e contra a corrupção. A primeira ocorreu em 15 de março, a segunda em 12 de abril, a terceira em 16 de agosto e a última em 13 de dezembro de 2015. A presidente iniciou seu segundo mandato em 1 de janeiro de 2015, marcado por dois fatos significativos: estagnação econômica e investigação por corrupção no denominado caso “Lava Jato”. Em maio do mesmo ano, o movimento “Marcha pela Liberdade” e, posteriormente, o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) acusaram Rousseff de maquiagem de contas públicas com o objetivo de encobrir déficit fiscal (“pedaladas fiscais”). [...] Em dezembro de 2015, o presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha (PMDB-RJ), autorizou a abertura do processo de impeachment contra a presidente Dilma Rousseff. Na mesma semana, o juiz do Supremo Tribunal Federal (STF), Luiz Fachin, confirmou que o impeachment se produzia dentro do âmbito legal contemplado na Constituição Federal de 1988.

Em 2016, os parlamentares iniciaram a investigação contra a presidente. Nesse contexto de instabilidade política, Rousseff realizou mudanças no gabinete ministerial. [...] A votação no plenário da Câmara dos Deputados, em 17 de abril de 2016, com 350 votos a favor e 126 contra encaminhou o pedido de impedimento para votação no Senado Federal. Em 12 de maio de 2016, o Senado aprovou a abertura do processo de impeachment da presidente com 55 senadores a favor e 22 contrários. A partir desse momento, a Dilma Rousseff foi afastada do poder por até 180 dias para ser investigada pelas pedaladas fiscais. O vice-presidente, Michel Temer (PMDB), assumiu provisoriamente a presidência da República (GERARDI e ESPINOZA, 2016, p. 4).

Várias constatações podem ser retiradas desse episódio. Os grupos com quem o Partido dos Trabalhadores se aliou para governar, especialmente, partidos como PMDB e PP, entre outras siglas menores, no segundo mandato de Dilma, arquitetaram sua queda.

Os aliados históricos, como PC do B e alguns movimentos sociais, mantiveram-se na defesa do governo e levantaram a tese de um golpe parlamentar, com interesses diversos para ser atendido, no campo político: um freio nas investigações das operações da Polícia Federal e do Ministério Público. No campo econômico, um acharque às conquistas sociais e a retomada das ações voltadas à redução do tamanho do Estado Brasileiro e dos investimentos públicos. Bem como, um ataque sistemático aos direitos trabalhistas e previdenciários, com forte apoio dos empresários e dos meios de comunicação de massa.

Assim, se inicia o governo de Michel Temer, um político forjado nas cadeiras do parlamento, conhecedor das práticas clientelistas que norteiam a lógica do

legislativo brasileiro. Ao assumir em maio de 2016, trouxe consigo uma ampla aliança partidária caracterizada por forte interesse em ocupar o espaço, que alguns não eram partícipes desde 2003, como é o caso do PSDB e DEM, e aqueles que faziam parte do governo Dilma e participaram de sua deposição.

Michel Temer pretendia dar um caráter reformista ao seu governo, para, segundo ele, superar a crise econômica, política, reequilibrar as contas públicas e manter políticas públicas. No centro dos debates, proposições que possuem influência gigantesca para a classe trabalhadora, para setores produtivos e funcionalismo público: as reformas trabalhista, que altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e previdenciária, que altera as regras para aposentadoria.

Uma primeira ação já trabalhada no texto refere-se a Emenda Constitucional nº 95/2016 que alterou o regime fiscal e estabeleceu o “Teto dos gastos públicos”, reduzindo investimentos por duas décadas. Outra, que também já trabalhamos no texto, refere-se a possibilidade de liberação para Terceirização em todas as atividades produtivas e de serviço, quer no setor público ou privado.

Ao trazer de volta ao texto, questões relativas ao processo de transição dos governos petistas, para o governo Temer, pretende-se localizar alguns fatores de extrema importância para o desenvolvimento das questões a serem abordadas nesse capítulo da pesquisa. Que se caracteriza como um dos pontos fundantes para o desenvolvimento das ações dos movimentos empresariais nas políticas públicas de educação no país.

Ao tratar dos processos de privatização e terceirização no campo educacional no Brasil deparamo-nos com argumentos técnicos, econômicos, políticos, pedagógicos e sociais. Visto sob a perspectiva de setores do empresariado, os processos de terceirização resultam em redução de despesas, corte de gastos, produtividade, eficiência, competitividade e qualidade. Para a classe trabalhadora pode simbolizar desregulamentação da força de trabalho, perda de direitos, exploração da mão-de-obra, e todos os problemas decorrentes de uma vida instável, esgarçada em suas possibilidades humanas.

Passaremos a tratar sobre as influências dos movimentos empresariais na proposição de alterações nas políticas de gestão das redes e escolas de educação básica pública. Na compreensão de que, criadas às condições legais e com a expertise desenvolvida nos últimos anos, o compartilhamento de responsabilidades, clamado por esses movimentos, que se calcam em conceitos atrelados a Nova

Gestão Pública, se configura em presente espaço de disputa, colocando educadores e estudantes diante de um enfrentamento político, econômico, teórico, ideológico, histórico e social.

5.3 EXPERIÊNCIAS E APROXIMAÇÕES: A GESTÃO DE SISTEMAS E ESCOLAS PÚBLICAS POR ORGANIZAÇÕES SOCIAIS, PERSPECTIVAS DE UM QUADRO REFORMISTA EM GOIÁS

As experiências e aproximações de entes federados realizando contratos com Organizações Sociais para compartilhar o desenvolvimento da gestão de seus sistemas educacionais, quer de forma experimental, quer de forma parcial, estão espalhadas pelo território brasileiro. O exemplo mais antigo refere-se ao estado de Pernambuco no período compreendido entre 2001 - 2011, como afirmamos anteriormente nesse texto. Por meio de contratos, foram desenvolvidos “modelos de gestão compartilhada”, com algumas instituições parceiras, a exemplo da Comunidade Educativa - CEDAC, com foco no planejamento, gerenciamento, avaliação e uso de tecnologias. Poderia ser levantado o caso dos Arranjos de Desenvolvimento de Educação, já tratados nesse texto como alternativa para consolidação do regime de colaboração.

Porém, será observado o projeto que vem sendo desenvolvido em Goiás, por encontrar, nesse momento histórico, toda regulamentação necessária para a atuação das organizações sociais e por ter se transformado em uma referência nacional de disputa de política pública de gestão da educação básica pública. Com atuação de órgãos governamentais, poderes constituídos representações da sociedade civil, movimentos sociais, sindicatos. Ou seja, o estado atualmente é uma referência da disputa de políticas com esse viés.

Esse exemplo, da tentativa de implantação no estado de Goiás foi realizado pelo governador Marconi Ferreira Perillo Júnior, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), eleito para o período de 2011 a 2014 e, reeleito para o período de 2015 a 2018. O projeto ganhou força e amparo legal, com uma legislação estadual própria, com apoio da decisão do STF, na votação da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIN), e da legislação federal com o Marco Legal das OSs e sua regulamentação. Porém, sua execução encontra forte resistência de vários setores e representações sociais.

Interessa, particularmente, em relação a participação das OSs na gestão das escolas públicas, a movimentação dos sujeitos no desenvolvimento das ações, os documentos e legislação que servem para balizar o projeto. Bem como, a maneira de tornar pública a questão, para convencer politicamente a sociedade, sobre a adequação da gestão de escolas, sistemas ou redes de ensino por Organizações Sociais.

Importa a “imagem política” construída recentemente, as justificativas e motivações, para que uma política pública, de tamanha magnitude privatista, seja implantada por um ente federado. Interessa a maneira como ela ganha capilaridade no país por meio dos movimentos empresariais. Importa a observação constante sobre as relações e processos primordiais de formação dos sujeitos, numa lógica permeada por condicionantes de mercado. Assim, ao observar a disputa de projetos, são trazidas múltiplas mediações que a permeia.

Em termos legais, o estado de Goiás, construiu os amparos para a participação de OSs na educação por meio da Lei Estadual nº 15.503, de dezembro de 2005 e sucessivas alterações sofridas ao longo da última década. Uma nova redação foi dada pela Lei nº 18.331, de 30 de dezembro de 2013, que trata sobre “a qualificação de entidades como organizações sociais”. Pela Lei nº 18.658, de 02 de outubro de 2014, que também “disciplina o procedimento de chamamento e seleção públicos”. E, pela Lei 19.324, de 30 de maio de 2016, que “especifica qualificação profissional do corpo técnico e diretivo da entidade”. Também, constam outros acréscimos legais até o desenvolvimento do projeto de atuação na área da educação em 2016.

Outro amparo utilizado nos editais de chamamento público está na Resolução Normativa nº 7, de 4 de julho de 2011, oriunda do Tribunal de Contas do Estado de Goiás (TCE-GO). Essa Resolução regula a manutenção do corpo técnico durante a vigência do contrato, também regula a qualificação do pessoal e a elaboração do Regimento Interno da Organização Social. Nas sucessivas alterações de redação, o legislativo estadual adaptou continuamente a lei de 2005, acrescentando artigos e dispositivos que permitiram adequações ao desenvolvimento das ações e um acompanhamento da legislação de âmbito federal. Porém, a disputa no campo jurídico ganha fôlego, com sucessivas ações do Ministério Público.

Portanto, para o governo estadual, construídas e amparadas legalmente em nível estadual e federal, as contratações de organizações sociais, para o

gerenciamento de escolas públicas deveriam ser colocadas à sociedade como alternativa de gestão. Assim, a construção da “imagem” da política pública como alternativa a gestão realizada diretamente pelo ente federado, passa a compor a estratégia governista de difusão da proposta. Os diversos meios de mídia são utilizados para estabelecer uma mediação com a população, sendo significativo ao propósito dessa pesquisa, observar como se dá a disputa de projetos para a gestão da educação, nas mídias de acesso público.

Sendo uma proposição que se consolida no final do segundo semestre de 2015, para ganhar materialidade em 2016, os estudos e pesquisas do meio acadêmico sobre o tema são escassos, até mesmo por se tratar de uma análise de uma política pública em perspectiva, pois não estavam dadas as condições de materialidade e execução da proposta. Porém, o debate se dá no âmbito estadual, calcado em reportagens e artigos jornalísticos, não acadêmicos, na disputa jurídica, política, pedagógica e social dos diversos setores implicados no campo educacional.

Considerando ainda, nesse debate, todos os limites, que pode ter “quem questiona” uma proposta em âmbito local, tendo que lidar com os raros espaços e canais de mídia, que não sejam vinculados ao poder governamental estadual, às influências nos poderes constituídos locais, ao empresariado e aos meios de comunicação de massa. Ou seja, se contrapor a uma política que envolve tantos interesses, requer uma preparação e articulação que podem não estar consolidada na conjuntura de enfrentamento.

Nesse sentido, interessa a movimentação dos sujeitos e representações, pelo fato de estar candente, de estar conjunturalmente vivo o debate, a disputa e a política. Inicialmente, considera-se então a posição do governo estadual, por meio da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte (SEDUCE), evidencia-se que ela é caracterizada pelo incentivo ao processo de desenvolvimento de “gestão compartilhada”. É o órgão responsável pela maior parte do planejamento e desenvolvimento das ações, bem como pela divulgação e defesa da política.

Os argumentos, presentes na “defesa” realizada no *site* da SEDUCE, são direcionados a população em geral, e carregam como principal norte a relação custo/benefício, a agilidade e a eficiência. São também pontuais, na afirmação de que essa política de gestão compartilhada, não se consubstancia em privatização do ensino. Afirmam que não haverá cobrança de mensalidade, que as escolas continuam gratuitas, mas com “padrão de escolas particulares”. Enfim, a secretaria

afirma que o processo transforma a gestão, valoriza o professor e traz melhoria ao ensino (SEDUCE, 2016, *online*).

O documento inicial para o desenvolvimento das ações governamentais é o Diário Oficial/GO nº 22.221, de 08 de dezembro de 2015. Conforme o texto:

Processo Nº 201500006020341, quanto à transferência da gestão de unidades escolares da rede pública estadual a organizações sociais de educação, por meio da celebração de contratos de gestão – art. 6º, parágrafo único, da Lei estadual nº 15.503/05. Despacho Nº 596/2015 – Cuidam os presentes autos de estudos técnicos realizados pela Secretaria de Estado, Cultura e Esporte (SEDUCE), com vistas **à adoção de modelo alternativo de gestão de escolas públicas estaduais, a partir da celebração de ajustes de parceria, na forma de contrato de gestão, com entidades privadas sem fins econômicos qualificadas no Estado de Goiás como organizações sociais de educação**. As razões, estudos, documentos e justificativas contidas nos autos convencem-me do acerto e da necessidade em o Estado de Goiás promover **a transferência da gestão de equipamentos públicos escolares da Educação Básica a parceiros privados**, aos quais competirá, seguindo a política pública para a educação ditada pela Administração, executar a referida atividade de relevância pública (Diário Oficial/GO, p. 7). [grifo nosso].

As Organizações Sociais, conforme afirmado anteriormente, com base na lei, não integram a administração pública, realizando uma atuação compartilhada com o Estado, de forma lateral ou conjunta, prestando serviços não exclusivos, que são de interesse público, da mesma forma abordada nos Cadernos do MARE, nos anos 1990, que foram trabalhadas neste estudo.

As OSs celebram um contrato de gestão com o Estado, esse contrato transforma-se no instrumento de vínculo entre as duas instâncias. A SEDUCE, depois do planejamento e passado os trâmites legais, disponibiliza um edital de chamamento público, onde estão consolidadas às condições de contratação. Como pode ser exemplificado em um dos documentos recentes da página da Secretaria na rede mundial de computadores:

Instrumento de CHAMAMENTO PÚBLICO nº 001/2016, destinado à seleção de organização social, qualificada em educação no âmbito deste Estado, para celebração de Contrato de Gestão objetivando **o gerenciamento, a operacionalização, e a execução das atividades administrativas de apoio para implantação e implementação de políticas pedagógicas definidas pela SEDUCE nas Unidades Educacionais da Rede Pública Estadual de Ensino, Macrorregião IV Anápolis**, conforme condições especificadas no Instrumento e seus Anexos, estando o presente chamamento e a consequente parceria, consoantes à Lei Federal nº 9.637/1998, à Lei Estadual nº 15.503/2005 e suas alterações, à Resolução Normativa nº 9.637/2011 do Tribunal de Contas do Estado de Goiás e, subsidiariamente, à Lei Federal nº 8.666/1993 e suas alterações (Edital de chamamento público 001/2016). [grifo original].

Assim, como esse edital, outros vêm sendo disponibilizados e, gradualmente, buscando alterar a gestão da educação básica pública no estado e em outros entes federados. Na página da SEDUCE existe uma relação das questões mais significativas sobre a contratação das OSs: “Tudo o que você precisa saber – Documentos base do chamamento para a seleção da organização social da fase I”. Nessa relação, consta o “Aviso de chamamento público”, as “Diretrizes e estruturação das atividades”, a “justificativa”, as publicações oficiais e a legislação sobre o tema (SEDUCE, 2016, *online*).

Nesse espaço também, constam alguns “artigos de opinião”, com reportagens favoráveis ao trabalho das OSs junto a SEDUCE: Uma de alcance nacional na revista *Época*, com o título: *Goiás terá escolas públicas com gestão privada*; E, outras regionais - no *Jornal O Popular*, sob o título: “Educação: mudar para quê?”; No *Jornal online, A Redação*, três reportagens: “OSs na Educação: por que os jovens devem apoiar?”, “OS pode ajudar a melhorar a educação pública”, outra com título: “A participação da sociedade civil na gestão pública brasileira”; e a última, do portal DM (*Jornal Diário da Manhã*): “O barulho dos imbecis”. São reportagens que apontam “vantagens” da proposta governamental e que contraditam os opositores da mesma.

No *site* da Secretaria, para aparentar um viés democrático, foram disponibilizadas duas reportagens contrárias à participação das Organizações Sociais. A primeira no “*blogdotarso*”, intitulada “Privatizações via Organizações Sociais”, e uma segunda, no portal DM: “O silêncio dos inocentes”. A Secretaria criou uma página no *Facebook* “Organizações Sociais e Educação”, objetivando abrir um espaço para o debate com a sociedade, de uma decisão consolidada. As estratégias de movimentação do governo buscam criar consensos, em relação à proposta sem, contudo, trazer a discussão essencial sobre a educação, a gestão democrática e os processos de formação dos sujeitos a ela inerente.

Observando a movimentação dos sujeitos, cria especial expectativa, quando uma revista, de circulação nacional e pertencente a um forte grupo empresarial, também desenvolveu um texto sobre o tema. A *Revista Época* (2015), com uma reportagem intitulada “Goiás terá escolas públicas com gestão privada” e subtítulo: “O estado vai transferir escolas para Organizações Sociais. Esse modelo melhorou o desempenho dos alunos em vários países”. A publicação da *Revista Época*, 20 de

dezembro de 2015 e atualizada em 12 de junho de 2017, aponta o caminho buscado pelo executivo estadual:

A partir de 2016 o governo de Goiás não estará sozinho na administração das 1.160 escolas do Estado. Em parte delas, haverá a ajuda de Organizações Sociais (OS) – entidades privadas sem fins lucrativos contratadas pelo Estado para prestar serviços públicos. Na prática, as escolas passarão a ter administradores profissionais. No modelo das OSs, deixa de ser responsabilidade do diretor da escola o bom funcionamento dos banheiros, dos computadores, da cozinha ou da segurança. Na OS, o diretor dedica-se exclusivamente às questões pedagógicas e à relação entre alunos, professores e a comunidade. “A desestatização da educação é inexorável. O Brasil precisa acordar para isso”, diz Ricardo Paes de Barros, economista-chefe da Cátedra Instituto Ayrton Senna no Insper, escola de economia e administração de São Paulo (REVISTA ÉPOCA, 2015, *online*).

Essa defesa, publicizada em âmbito nacional, auxilia na difusão do modelo para outras regiões e transforma-se em alternativa, para entes federados, governados por políticos com tendência privatista e que, podem perceber na relação restrita do custo benefício, na restrição dos investimentos em educação, na delegação de responsabilidade, uma saída para resolver problemas fiscais de seus estados e municípios, “desconsiderando” as especificidades da educação. Uma “desconsideração” planejada pelos organismos multilaterais, com uma proposta vinculada ao desenvolvimento do capitalismo e suas perspectivas para a relação capital x trabalho.

A reportagem da revista Época traz a perspectiva da SEDUCE,

A experiência de Goiás com as OS começará em 200 escolas do 6º ao 9º ano e de ensino médio. Nelas haverá uma administração profissional, enquanto a parte pedagógica permanecerá nas mãos do Estado. A princípio, não haverá metas de expansão. Tudo dependerá dos resultados. “Nosso objetivo é fazer tudo com muito cuidado e com o acompanhamento minucioso do dia a dia da escola”, diz Raquel Teixeira, secretária de Educação de Goiás. A única experiência similar a essa no Brasil ocorreu em Pernambuco. Por dez anos, entre 2001 e 2011, o Estado recorreu ao modelo de OSs para estruturar e administrar 20 escolas de ensino médio de período integral. Elas serviram como laboratório de inovações administrativas e pedagógicas. Depois de testá-las, o Estado replicou as práticas mais eficazes por sua rede e encerrou a experiência das OS para não criar ilhas de excelência e aumentar a disparidade na rede pública. Hoje, há 328 escolas integrais e semi-integrais em Pernambuco. Em 2001, a taxa de desistência dos estudantes do ensino médio era de 24,5%. Hoje, esse índice é de 3,5%. Nas escolas integrais e semi-integrais, a taxa é de apenas 1,3% (REVISTA ÉPOCA, 2015, *online*).

A menção da experiência pernambucana de gestão, de algumas escolas públicas, por organizações sociais é salientada como referência. Geralmente, projetos piloto, com aporte financeiro, apoio do empresariado e de suas organizações, são instrumentalizados para que o desenvolvimento tenha sucesso. Consubstanciam-se em marcas de um processo de cooptação ideológica, de reafirmação da ideia para sua ampliação.

Os exemplos prósperos no mundo empresarial tendem a virar referência, na gestão da educação, não poderia ser diferente. Conceitos que aparentam neutralidade, mas que possuem um viés ideológico de fundo, são carregados de competitividade, de apologia aos critérios de mercado, na comparação entre escolas públicas e privadas, com base nas avaliações institucionais, mas que negligenciam inúmeras mediações, necessárias a compreensão sobre a educação para todos e o interesse público.

Essa observação sobre a posição do governo estadual de Goiás, por meio da SEDUCE, na defesa da proposta de ampliação da noção do desenvolvimento de políticas de gestão das escolas públicas de educação básica, em parceria com organizações sociais se manifesta nos propósitos dos movimentos empresariais. Bem como, o acompanhamento dos movimentos de resistência dos sindicatos dos professores e, especialmente, dos estudantes torna-se de fundamental importância no debate sobre o público e o privado na educação brasileira.

5.3.1 O contraditório e a resistência: a gestão de sistemas e escolas públicas por organizações sociais

A posição amparada no campo legal, no campo acadêmico e no campo das lutas dos movimentos sociais: O Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás – (SINTEGO - Gente que trabalha a Educação). Em defesa da educação pública, o SINTEGO desenvolveu várias ações contrárias ao projeto do governo do estado de Goiás. Convidou representantes do meio acadêmico, dos movimentos sociais e sindicatos para debater a pauta das políticas públicas de gestão das escolas desenvolvidas pelo governo.

Considerando a movimentação das instâncias representativas, sobre a gestão de escolas públicas por OSs, observa posicionamentos presentes na página do Sindicato dos Professores do Estado de Goiás (SINPRO). Se, de algum modo,

percebe-se um despreparo para o enfrentamento de um tema tão denso, no *site* da SEDUCE, de outro, não são encontrados na página do sindicato (SINPRO), publicações com profundidade de análise sobre o mesmo.

Porém, no *site* do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás (SINTEGO) encontra-se uma definição contrária mais clara, mais enfática, sobre a questão das OSs, com posicionamentos sindicais e acadêmicos referenciados. Trataremos, primeiramente, o material encontrado no portal do SINPRO e, posteriormente, as publicações do SINTEGO.

No *site* do Sindicato dos Professores do Estado de Goiás (SINPRO) realizando uma busca com o termo “organizações sociais”, encontram-se artigos que questionam a posição governamental. Uma primeira reportagem a ser destacada, “Conflitos de interesses e improviso marcam OS que disputam gestão de escolas de Goiás”, aponta riscos imensos para a gestão da educação pública, em função do conjunto de sujeitos envolvidos no processo.

A reportagem evidencia que as OSs, “qualificadas” para o processo, não reuniam condições mínimas exigidas pela legislação. Salieta também os vínculos entre sujeitos implicados na relação entre os setores governamentais e privados (OS), que não estão de acordo com os critérios necessários aos contratos com instituições públicas, como os princípios da impessoalidade, da legalidade, da moralidade e da probidade, que regem legalmente a contratação entre as duas esferas.

De acordo com a reportagem:

Criadas e certificadas a toque de caixa pelo governador Marconi Perillo (PSDB), muitas das organizações sociais não têm sites na internet nem tampouco sedes em funcionamento – Além de pendências na documentação, que levaram a Secretaria Estadual da Educação de Goiás a adiar a abertura dos envelopes para o próximo dia 25, as dez organizações sociais (OS) interessadas em assumir a gestão de 23 escolas de Anápolis nesta primeira fase do projeto de privatização são marcadas por indícios de conflitos de interesse, falta de transparência e até mesmo improviso. Ontem (17), o Ministério Público Federal, o Ministério Público de Goiás e o Ministério Público de Contas do Estado recomendaram o adiamento da convocação até que as irregularidades sejam solucionadas. Entre as irregularidades do edital, eles apontam prejuízos à valorização dos profissionais de educação já que o governo estipula valores a serem repassados às entidades sem divulgar os critérios utilizados na sua definição, além de não ter ouvido a comunidade escolar – o que levou à onda de ocupações de 26 escolas por estudantes. Até setembro passado, quando o governador Marconi Perillo (PSDB) já tinha anunciado o projeto de transferir a gestão de escolas para a iniciativa privada, apenas o Instituto Brasileiro de Cultura, Educação, Desporto e Saúde (Ibraceds) estava

qualificado. Na falta de interessados para o projeto, o governo passou a estimular a criação dessas organizações. Tanto que em dezembro certificou duas entidades, outras quatro em janeiro e cinco apenas neste mês de fevereiro (Fonte Rede Brasil Atual, 2016, *online*).

Se, de fato, não havia instituições em condições de assumir um compromisso de tamanha magnitude. Como poderia durante o planejamento o governo estadual ter realizado proposta de tal natureza? Que interesses teria o executivo ao fustigar a criação de organizações sociais para desenvolver um trabalho de tamanha envergadura?

Outra reportagem presente no *site* do SINPRO, intitulada “Responsáveis pela maioria das OSs da Educação em Goiás não possuem idoneidade moral, dizem MPs”, salienta que, segundo o Ministério Público existiam 11 instituições qualificadas como “Organizações Sociais”, mas que não cumpriam a previsão legal que determina a exigência de “notória capacidade profissional e idoneidade moral dos dirigentes das organizações sociais”. São listados dirigentes e instituições, em sua maioria, sem preparo e sem idoneidade moral, envolvidos em uma série de processos judiciais, em julgamento (2016, *site* Opinando, *online*).

Além dos sindicatos, os estudantes também tiveram um grande papel na resistência contra as OSs na gestão da educação básica pública de Goiás. Diversas escolas foram ocupadas por alunos, que questionavam a ação do governo e defendiam a gestão democrática, como referência para o desenvolvimento das atividades na área da educação. Duas reportagens, *site* SINPRO, destacam a ação do movimento estudantil: ““Cadeiraço” de alunos da rede pública contra OSs é destaque em portais” e, “Negado pedido do governo para reintegração de posse de escolas ocupadas”.

A atuação dos estudantes, além da mídia, replicou em várias instituições, entidades e movimentos sociais passaram a ter participação mais ativa na questão. Eles conseguiram solicitar apoio e acompanhamento do MP-GO, em reunião com os Promotores, datada de 18 de janeiro de 2016, em relação a várias questões relacionadas às pautas das “ocupações”, conforme o portal de notícias do Ministério Público.

Para os representantes da União Brasileira dos Estudantes Secundarista (UBES), a mobilização dos estudantes do estado de Goiás, desde o anúncio pelo governo, em 2015, da participação das organizações sociais na educação, até a

suspensão pela Justiça dos editais de chamamento público, representa que a denúncia feita pelos estudantes, de que “o modelo daria margem para a privatização das instituições de ensino”, estava ancorada em preocupações reais, que elas tinham procedência. De tal forma que as mobilizações chegaram a ter 28 escolas ocupadas, com reintegração de posse, negociada e determinada pela justiça em fevereiro de 2016 (Rede Brasil Atual, 2016, *online*).

Símbolo da luta contra essa política pública almejada pelo governo do estado, os estudantes e professores, na disputa por projetos democráticos para a educação tensionaram os poderes constituídos e trouxeram perspectivas diferentes das emanadas pela secretaria. Portanto, destaca-se o posicionamento e organização do movimento estudantil, que ganhou repercussão nacional, trazendo à baila o debate sobre o processo de terceirização da gestão escolar.

Tanto que uma revista de publicação nacional, de grande capilaridade e que, teoricamente, teria muito mais vínculo com associações privadas e empresariais, do que com os movimentos sindicais dos trabalhadores em educação, desenvolveu um trabalho de campo para conhecer às condições das OSs que se propunham a gerenciar a educação em uma região de Goiás.

A Revista Nova Escola publicou reportagem, onde detalha uma construção danosa para a administração das escolas do estado. Intitulada “Exclusivo: quem vai administrar as escolas de Goiás?”, a publicação detalha o processo desenvolvido no estado:

Investigação de NOVA ESCOLA revela cenário preocupante: organizações sociais recém-criadas, pouca experiência em Educação e indefinição sobre as equipes técnicas. A premissa do projeto de terceirização da administração de 23 escolas estaduais em Goiás é clara: nas mãos das chamadas organizações sociais – as OS, instituições privadas, mas sem fins lucrativos -, a gestão escolar ganharia eficiência, reduziria custos e melhoraria a qualidade do ensino. Mas um levantamento exclusivo das 10 OS que disputam o edital do governo mostra empresas com menos de um ano de vida, com escassa experiência em Educação e com equipes técnicas ainda não definidas (Revista Nova Escola, 2016, *online*).

O trabalho desenvolvido pelos profissionais da revista durou dois meses, com exame da documentação apresentada pelas OSs a “Secretaria da Educação, da Casa Civil do Estado de Goiás e da Receita Federal”, com um levantamento da situação das organizações sociais que buscavam participação nos editais de chamamento público, organizados pela SEDUCE. Os profissionais da Revista Nova

Escola (2016) constataram uma realidade que evidencia: empresas recém-criadas, com pouca experiência em educação, equipes desconhecidas, e relatam o que encontram nos locais designados como sedes pelas OSs e a palavra dos representantes.

Assim, às condições gerais das organizações sociais observadas são caracterizadas da seguinte forma:

Empresas recém-criadas Das 10 OSs qualificadas para o processo de terceirização, cinco delas foram abertas há menos de um ano: Inove, Consolidar, Olimpo, Ecma e Ibces.

Pouca experiência em Educação Os sites das entidades indicam falta de familiaridade com a Educação Básica. O Ecma menciona educação de trabalhadores em cultura, meio ambiente e sustentabilidade; a GTR fala em gestão de unidades de ensino, mas também de saúde, cultura e esporte; a lbraceds cita a construção de uma escola padrão do MEC, mas destaca ações odontológicas e de saúde contra o xeroderma pigmentoso; o lberg aponta como missão “Prover soluções educacionais integradas no intuito de capacitar e desenvolver o capital humano com responsabilidade socioambiental”; Inove e Educar não possuem sites; o do Consolidar tem texto fictício.

Equipes desconhecidas Das 10 OS qualificadas, apenas o Consolidar informou nome e função de alguns membros do corpo técnico. O Instituto Ecma apresenta em seu site nome e biografia dos integrantes, sem especificar as funções que eles podem vir a desempenhar caso vença o edital. As outras oito entidades não enviaram os documentos pedidos por nossa reportagem (Revista Nova Escola, 2016, *online*). [grifos nossos].

Pelo trabalho investigativo da Revista Nova Escola constata-se o enorme risco em desenvolver uma política de gestão de escolas públicas por meio de organizações sociais. A secretaria não debateu de forma ampla com a sociedade, com as instâncias representativas, com sindicatos, com movimento estudantil. Ou seja, buscou desenvolver de forma atropelada um programa com uma grande tendência para equívocos, considerando aspectos mercadológicos em detrimento do interesse público e da gestão democrática.

Ainda que fosse considerada dentro do escopo da lógica privatista capitalista, a proposição já conteria reservas, materializadas por esse aparato de equívocos apontados pelas reportagens, entre outras, que apontaremos a seguir no campo jurídico, político-pedagógico e social. A crítica teórico-acadêmica, realizada adiante, busca desvelar o sentido principal da disputa entre o público e o privado, e das consequências para a classe trabalhadora, do avanço das proposições neoliberais, no campo educacional, em uma conjuntura reformista.

As constatações que podem ser depreendidas da reportagem da Revista

Nova Escola evidenciam alguns riscos sobre os processos de terceirização, dentro da lógica capitalista, desconsiderando o quanto essas “novas” experiências podem ser nocivas para o campo educacional, em suas especificidades, para os processos de gestão e de formação humana. As instituições sem fins lucrativos, que buscam credenciamento para desenvolver trabalho na educação básica pública, não possuem uma caminhada que assegure, dentro da lógica mercadológica, condições mínimas para realizar o trabalho no estado de Goiás.

A reportagem da Revista Nova Escola (2016) salienta ainda a insegurança em relação às pendências no processo de definição das entidades, pois nenhuma delas, analisadas pela comissão julgadora, reunia condições plenas para aprovação e contrato. Tanto que o Ministério Público recomendou o “adiamento do processo”, pela falta de comprovação de “notória capacidade profissional” ou pela falta de “idoneidade moral” (Nova Escola, 2016).

É possível desenvolver por meio do portal de notícias do Ministério Público (Assessoria de Comunicação Social do MP-GO) um sequenciamento de acontecimentos relacionados ao tema.

Depois da apresentação da proposta pelo governo estadual, e do amplo movimento de ocupação das escolas pelos estudantes, que ganhou repercussão nacional, sendo, o movimento, acolhido por promotores públicos, em reunião realizada, no dia 18 de janeiro de 2016, muitas ações foram desencadeadas. Assim, todos os envolvidos, o executivo estadual, especialmente por meio da SEDUCE, o MP-GO, organizações da sociedade civil, os sindicatos e associações representativas, de professores e estudantes passaram, não só a debater o tema, como a disputar o espaço da política.

As informações sucessivas, constantes do portal do Ministério Público, auxiliaram na difusão da realização de audiências públicas, determinadas pela justiça. Uma na OAB, com os vários segmentos envolvidos, em 20 de janeiro de 2016, para “colher de maneira democrática, plural e aberta” variados posicionamentos. E, outra, em 27 de janeiro de 2016, em Anápolis, objetivando “debater a gestão compartilhada das escolas estaduais do município com Organizações Sociais”. Nessa audiência a promotoria sugeriu à SEDUCE, a suspensão do edital de chamamento público (Portal MP-GO, 2016). Da mesma

forma a atuação conjunta dos MPs levou a um processo de judicialização da questão:

O Ministério Público de Goiás e o MP de Contas do Estado (que atua junto ao TCE) propuseram ação civil pública requerendo, em caráter liminar, a suspensão do Edital de Chamamento Público nº 1/2016, que busca selecionar Organizações Sociais (OSs) para assumir a gestão compartilhada de escolas estaduais, mais especificamente 23 unidades localizadas na Macroregião IV de Anápolis. Em caso de descumprimento, é requerida a imposição de multa diária no valor de R\$10 mil ao procurador-geral do Estado, Alexandre Tocantins, e à secretária estadual de Educação Raquel Teixeira (MP-GO, 2016, *online*).

Consta ainda, no portal do Ministério Público, que no dia 15 de fevereiro, abertos os envelopes, nenhuma das 11 instituições possuía os requisitos exigidos pelo edital, os órgãos recomendaram a SEDUCE a suspensão para que os requisitos fossem adequados a legislação. E, insistiram na movimentação do governo estadual no sentido de suspender o edital e evitar a judicialização. Porém, o não acatamento da orientação, redundou em prosseguimento das ações do Ministério Público.

Assim noticiada pela Assessoria de Comunicação Social MP-GO,

Diante dessa situação, é pedido, ainda em caráter liminar, o cancelamento da abertura dos envelopes realizada no último dia 25. No mérito da ação, pretende-se assegurar o direito à educação, cancelando-se, por definitivo, o Edital de Chamamento Público nº 1/2016. Também é requerida a declaração incidental de inconstitucionalidade do edital, por admitir um percentual de apenas 30% de professores concursados nas OSs, o que contraria a Constituição Federal; a declaração de ilegalidade do prazo de duração do contrato com as OSs na educação de 36 meses, prorrogáveis por mais 36 meses, prorrogáveis por mais 36 meses totalizando 72 meses, o que viola a Lei de Licitações; e a declaração de ilegalidade do projeto em relação ao Plano Nacional de Educação e o Plano Estadual de Educação, uma vez que o edital fixa o limite mínimo de 30% de professores concursados e limite algum para os servidores administrativos da educação (MP-GO, 2016, Assessoria de Comunicação Social – 01/03/2016, *online*).

O acolhimento da ação civil pública proposta pelo Ministério Público e Promotorias de Goiânia e Anápolis, pela justiça, fez com que o governo recuasse em sua proposta e declarasse o chamamento público em questão como “fracassado”. Uma estratégia para a reelaboração da proposta, que também poderia desmobilizar os movimentos contrários a atuação das OSs na gestão das escolas públicas.

A Assessoria de Comunicação Social do MP-GO noticiou que o governo do estado, por meio da Seduce,

um novo edital começou a ser elaborado no final de março de 2016, com as mesmas diretrizes do anterior, com algumas alterações. No dia 19 de agosto, foi lançado o Chamamento Público nº 3/2016, com o objeto idêntico ao já questionado pelo MP, o que levou a promotora Carla Brant, da 13ª Promotoria de Justiça de Anápolis, a novamente questionar a continuidade do edital (MP-GO, Assessoria de Comunicação Social – 02/01/2017, *online*).

A insistência do governo do estado com a proposta e a adequação do novo edital parecia dar novo capítulo à questão. Com a classificação de quatro OSs, em outubro de 2016, citadas pelo MP: Gestão Transparência Resgate Social (GTR) (vencedora do chamamento), Instituto Brasileiro de Cultura, Educação, Desporto e saúde (Ibraceds) e Instituto de Educação, Cultura e Meio Ambiente (ECMA) e Instituto de Educação e Cidadania (IEC). Nenhuma delas, segundo o MP-GO, reunia às condições para desenvolver os trabalhos em função do conjunto de condições relatadas anteriormente (MP-GO).

A tentativa do governo estadual, com o novo edital nº 3/2016, enfrentou novamente a barreira do Ministério Público, com liminar acolhida pela justiça para suspensão do processo seletivo, por não haver modificado substancialmente os itens recomendado pelo MP, como a questão da gestão democrática, uso indevido do Fundeb, prazo excessivo na previsão contratual, critérios de credenciamento e idoneidade das OSs selecionadas (MP-GO, 2017, Assessoria de Comunicação Social, 02 de janeiro de 2017).

Outra tentativa de chamamento público realizada pela SEDUCE, por meio do edital nº 1/2017, para transferência da gestão de escolas públicas para organizações sociais nas regiões de Águas Lindas e Planaltina já está judicializada. Seguindo o mesmo caminho anterior a justiça determinou que,

o Estado de Goiás e a Secretaria Estadual de Educação (SEDUCE) se abstenham de firmar contrato administrativo com o Instituto Destra de Educação (Inded), vencedor do chamamento, e, conseqüentemente, que não proceda à transferência do recurso público previsto no edital. Em caso de descumprimento da decisão foi determinado o pagamento de multa diária de R\$ 5 mil (limitada a 30 dias) pela secretária Raquel Teixeira e de R\$ 50 mil, também limitada a 30 dias, ao Estado de Goiás.

A magistrada afirmou que, embora os contratos de gestão não sejam submetidos à licitação, devem ser conduzidos de forma pública, impessoal e por critérios objetivos, cabendo ao poder público a realização de procedimento objetivo de seleção entre as organizações sociais qualificadas no seu âmbito de atuação, para que escolha impessoalmente com que realizará a parceria. As OSs, por sua vez, devem possuir todos os requisitos legalmente exigidos (MP-GO, Assessoria de Comunicação Social – 27/10/2017, *online*).

Apesar de considerar significativa a importância do Ministério Público na defesa da Lei e do interesse público, cabe salientar que esse é o seu limite, que não o isola dos condicionantes da política nacional e local. Portanto, conforme salientado, se estiver dentro do amparo legal e das condições de realização dos contratos, das instituições e das organizações sociais em condições de realizar os trabalhos, eles ocorrerão.

Nos casos ocorridos em Goiás, os princípios são exatamente esses. Traz-se o campo jurídico, porque o mesmo cabe, como consta da argumentação na ação promovida:

Na ação, apontou-se como fatores determinantes para a anulação do chamamento a inconstitucionalidade parcial da lei sobre qualificação de OSs e do modelo de gestão compartilhada na Educação no Estado; a necessidade de valorização dos profissionais da Educação; **a obrigatoriedade da prestação direta pelo Estado de serviço educacional e violação à Constituição Federal** e limites da gestão compartilhada; e ainda a violação ao princípio da eficiência e da falta de economicidade no modelo a ser implantado; a ofensa ao princípio da gestão democrática do ensino público e as fragilidades do processo de habilitação das OSs nesta área (MP-GO, Assessoria de Comunicação Social – 27/10/2017, *online*). [grifo nosso]

Somam-se aos argumentos legais, de modo particular, os desafios da tensão política. Cada espaço de embate acaba por representar a disputa por diferentes projetos para a gestão da escola pública.

O governo estadual busca defender sua tese e coloca suas argumentações tanto no campo jurídico, como no político. Ao posicionar-se, em Nota Oficial, de 05 de janeiro de 2017, sobre a suspensão do Chamamento 003/2016, esclareceu por meio da Seduce que:

O Ministério Público formulou 4 pontos de “sugestão” à título de recomendação ao Estado de Goiás no que tange ao processo de Chamamento. Dentro da discricionariedade administrativa e dentro do princípio da legalidade, alguns pontos foram acolhidos. O atendimento de parte dos questionamentos demonstra a disposição em aceitar sugestões e dialogar com a sociedade. Durante todo o processo de realização dos chamamentos, a secretária Raquel Teixeira esteve disposta e disponível para debater o tema e apresentar argumentos a favor das Organizações sociais. A elaboração do edital se deu de forma transparente, pública e depois de um estudo profundo sobre o tema das Organizações Sociais e sua capacidade em melhorar a gestão da educação. O referido edital, que resultou na seleção da Organização Social Gestão Transparência e Resgate, contou com uma série de exigências que os candidatos deveriam

cumprir. Isso significou um enorme avanço em relação ao anterior. Ele explicita todos os gastos da Seduce com manutenção e amplia a transparência com relação às metas que devem ser cumpridas pela OS, por escola, conforme a realidade de cada unidade. Estabelece ainda que os recursos serão os mesmos que a Secretaria gasta hoje (Secretaria de Educação, Cultura e Esporte do Estado de Goiás – Nota Oficial 05/01/2017).

Ou seja, caso semelhante ao ocorrido em 2016, quando a Seduce selecionou a Gestão Transparência e Resgate, volta a figurar judicialmente, em 2017, com a seleção do Instituto Destra de Educação (Inded).

Ao observar o *site* da Seduce, no espaço que traz os avisos sobre editais de Chamamento Público, com objeto definido: a seleção de organização social, qualificada em educação, voltada ao “gerenciamento, a operacionalização, e a execução das atividades administrativas” nas Unidades Educacionais da Rede Pública Estadual de Ensino, temos a seguinte situação: Em 2016, o edital nº 001/2016, macrorregião Anápolis (**FRACASSADO**) e edital nº 003/2016 na mesma região, com mesmo objeto (**FINALIZADO SUB JUDICE**). Dois outros chamamentos estão na página da secretaria o edital 001/2017 para Águas Lindas/Planaltina e o edital 002/2017 Luziânia/Novo Gama.

Os processos no campo jurídico que retardam as ações governamentais pertencem a um conjunto de ações decorrentes das disputas no desenvolvimento das políticas públicas. Assim também, o campo teórico metodológico de análise, indissociavelmente, histórico, político, cultural, social, pedagógico, de múltiplas mediações amplia o fôlego argumentativo, quando os argumentos jurídicos se esgotam. Não somente como pressuposto para marcar posição, mas para o necessário enfrentamento das propostas.

5.3.2 O contraditório acadêmico: a gestão de sistemas e escolas públicas por organizações sociais

Ao debater a questão da gestão da educação básica pública, no estado de Goiás, procuramos evidenciar posicionamentos dos diversos setores envolvidos diretamente ao tema. Assim, foram abordados os amparos legais contidos na Lei Estadual nº 15.503, de dezembro de 2005 e suas sucessivas alterações, bem como questões essenciais vinculadas aos documentos da Seduce, para a realização do

Chamamento Público voltado a contratação das OSs. E, a forma como essas informações são noticiadas para construir uma “imagem” da política pública de eficiência, agilidade e alternativa de gestão com participação da sociedade, subentendida aqui, como setores que se pretendem como representantes da mesma.

Também foram evidenciados os fatores que redundaram nos imbróglios político-jurídicos, com atuação efetiva do governo do estado, por meio da Seduce, com atuação dos sindicatos e do movimento estudantil. Todo esse movimento trouxe a participação efetiva do Ministério Público, como um agente das garantias legais, tensionando juridicamente e levando a questão das OSs em Goiás, para os tribunais.

Buscando fôlego político acadêmico argumentativo, para incorporá-lo ao jurídico formal, buscamos dentro das discussões desenvolvidas no estado de Goiás, material para potencializar o debate. Assim, valemo-nos da palestra ministrada pelo professor Luiz Carlos de Freitas (2016), da UNICAMP, intitulada “Em defesa da educação pública de gestão pública em Goiás”, que salienta pontos importantes contraditando a proposta estadual.

Na apresentação de Freitas (2016), contida no *site* do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás, o autor contrapõe as duas perspectivas para a educação no país, elencando uma “disputa de agendas”, que também foi tratada no decorrer desse texto. São questões de fundo, que orientam uma reflexão sobre processos de formação humana, e que são fundamentais para a atual conjuntura no Brasil. Relata Freitas (2016) em sua exposição:

Disputa de Agendas:

Importa para a área da educação a lógica do mercado como forma de acelerar a melhoria e a racionalização da educação, ignorando o passivo histórico e adotando o monitoramento de metas restritas sob pressão. Ou, Afirmer a lógica da confiança no magistério e na escola pública de gestão pública e criar cada vez mais as condições necessárias para sua melhoria, eliminando o passivo histórico e avançando de forma consistente na formação humana ampla da juventude (FREITAS, 2016, *online*).

Se observarmos a construção coletiva nas duas últimas décadas, e o aparato legal consolidado no período posterior a LDB 9394/96, uma das poucas

certezas é a do enfrentamento e a da disputa, tendo como centro a questão do Estado e o debate sobre a relação entre o público/privado. Disputa que se desenhou, em âmbito federal, no interior dos governos, especialmente, no caso da educação, no próprio MEC. Nos estados e municípios, com certo grau de autonomia e, em função das políticas centralizadas, vinculadas ao aporte de recursos do governo federal, essa disputa ocasionou uma mescla de posicionamentos muito grande.

Assim, a empreitada empresarial, que não possui coloração partidária ou governamental, está presente a cada instabilidade dos governos, nas três esferas, ou mesmo, nos momentos prósperos dos entes federados. Com “saídas” plenamente planejadas e com aporte teórico forjado e sugeridos pelos gabinetes dos organismos multilaterais.

O empresariado fortalece a crítica a qualidade da educação pública em seus documentos, como salienta Henrique Dias Gomes de Nazareth (UNIRIO), exemplificando com o documento “Mapa Estratégico da Indústria 2013-2022”, no texto “Políticas educacionais e redes de influência: que a educação querem os reformadores?” Ao analisar a utilização do discurso da desqualificação da escola pública no Brasil, observa que na visão dos empresários, a educação, no atual cenário, pode ser um “problema” ou um “diferencial competitivo”, pois pode auxiliar no desenvolvimento da indústria e na “adaptação às condições da economia global”. Segundo o autor:

Para esses representantes do empresariado, “Equipes educadas e engenheiros bem formados utilizam melhor os equipamentos, criam soluções para os problemas do dia a dia, adaptam processos e produtos e desenvolvem e implementam inovações”. Dentro dessa perspectiva, a necessidade de mão de obra flexível e adaptável às demandas e às dinâmicas das novas tecnologias fica evidente. O documento apresenta um quadro de fracasso da educação básica, ou de baixa qualidade da educação. Esse argumento fundamenta-se na comparação da nota média do Brasil no PISA e na posição ocupada no comparativo internacional (NAZARETH, 2017, p. 94).

O discurso empresarial tem por base as avaliações nacionais e internacionais (PISA), sem fazer às mediações necessárias do que “pode”, ou “não pode” ser apontado a partir de uma avaliação dessa natureza.

Nazareth (2017, p. 95) pontua críticas dos empresários ao Estado, num duplo sentido, ao atrapalhar a competitividade, tributando demasiadamente às empresas e, ao não proporcionar uma educação que qualifique a força de trabalho para o mercado. Segundo o autor, para os empresários, existe uma “crise de ineficiência”, na qual,

para melhorar a qualidade é preciso melhorar o desempenho, e para melhorar o desempenho é necessário estabelecer metas, comprar “soluções” educacionais, fazer mais provas e premiar aqueles que conseguirem alcançar as metas. No caso do Brasil, a comparação entre o desempenho com outros países (por intermédio do PISA), entre Estados e municípios e a classificação das escolas fortalecem o argumento da crise (NAZARETH, 2017, p. 96).

As soluções empresariais para a educação pública passam pelos processos de privatização e terceirização, debatidos anteriormente. Para o autor Nazareth (2017), tomando por base estudos nacionais e internacionais, os representantes do empresariado “não escondem a intenção de buscar protagonismo nas decisões da política educacional brasileira”. Esse protagonismo se dá,

Por intermédio da organização em redes de influência, **os reformadores fazem uso também de organizações sem fins lucrativos que falam em nome da sociedade civil, mas são financiadas pelo empresariado**. Por isso, neste ponto, faz-se necessário retornar à pergunta presente no título: que educação querem os reformadores? Em outras palavras, qual é a educação de qualidade prezada por eles? Ora, pode-se resumir afirmando que eles buscam uma escola pública eficiente, na qual o investimento público se traduza em competitividade para as empresas, em formação de reserva de mão de obra qualificada e em economia dos recursos atualmente investidos no treinamento para o trabalho. Além disso, a intensificação do mercado educacional, por meio da privatização, é vista com grande potencial, gerador de lucros e capaz de aumentar a influência nos contextos da escrita do texto político e da prática (NAZARETH, 2017, p. 96). [grifo nosso].

Esses processos reformadores estão sendo desenvolvidos em vários países do mundo e são estudados por muitos pesquisadores.

No Brasil, este processo ganha fôlego, o caso goiano é, particularmente, ilustrativo para todo o país. Tornou-se referência o modelo planejado, de uma perspectiva de participação da sociedade e de ampliação da noção de governo, já utilizado em grande escala na área de saúde, com exemplos comprometedores, em vários estados e municípios da federação.

A utilização das organizações sociais na educação, proposta como alteração

da gestão e, rapidez, na pretensa melhoria nos resultados das avaliações, com custo financeiro menor, simboliza a proposta conjuntural defendida por vários setores no país.

A defesa de Freitas (2016) da escola pública, com gestão pública, potencializa a crítica ao modelo buscado pelo governo goiano, ao compreender diversas formas de privatização, não somente aquela que a ideologia empresarial burguesa tenta nos limitar. Assim, o autor desvela várias maneiras de como a privatização se dá “por venda”, “por vales”, “por concessão de gestão”, “por incorporação de processos de gestão privada”, “por implantação de sistemas privados de aprendizagem” (FREITAS, 2016). Segundo o autor a implantação se dá “por estágios progressivos”, alterando a legislação e removendo às resistências.

Freitas (2016), apontando evidências em pesquisas científicas, com dados públicos, sobre a condição das escolas estaduais goianas, em relação ao quadro nacional, e sobre experiências internacionais das quais pesquisou, responde algumas questões, colocadas inicialmente por ele mesmo, sobre os equívocos da proposição da gestão das escolas públicas por OSs. Assim, questiona e responde:

Os indicadores da educação em Goiás, comparativamente ao restante do país, são ruins para que mereça ser privatizada? Não. Há evidências empíricas que mostrem que a estratégia de privatização, incluindo as charters, foram bem sucedida onde praticada? Não. Quais são os efeitos da privatização e das charters – efeitos diretos e colaterais que os estudos mostram existir? NEFASTOS E DE DIFÍCIL REVERSÃO. Os riscos compensam a mudança? Goiás estará fazendo política pública levando em conta a evidência empírica tendencial disponível? Não (FREITAS, 2016, *online*).

E, como foi afirmado, outras vezes, no decorrer do texto. Não se trata de uma ação isolada, de um governo, em Goiás, do PSDB, que assumiu uma postura neoliberal e privatizante em seus programas governamentais. Isso ocorreu na gestão FHC, em nível federal e nos diversos governos estaduais e municipais nos quais os neoliberais estiveram a frente. É uma perspectiva que atravessou os governos do PT e de outros partidos, gerou disputas até mesmo dentro das legendas. Trata-se do acolhimento, por parte de setores sociais privilegiados capitalistas, que acua a classe trabalhadora no estreito limite do direito social e educacional não materializado, mingüado e empobrecido.

Segundo Fontes (2010), resenhando o livro “A nova pedagogia da

hegemonia”, corrobora com a ideia de,

recuo da grande política, aquela na qual se opõem grandes projetos de sociedade (devendo confrontar-se pois a uma contra hegemonia ativa), limitada agora à pequena política, a das futricas e da desqualificação do conjunto da expressão política. Esse recuo foi fortemente impulsionado pela transformação paulatina do PT em força similar ao PSDB, ambos atraídos por um forte empresariamento da sociedade civil e que, na atualidade, procura apresentar-se como se desvinculada fosse do mercado e do Estado, sob a etiqueta de “Terceiro Setor” (FONTES, 2010, p. 187).

Portanto, esses diversos formatos de privatização, elencados por Freitas (2016), fazem parte de uma perspectiva econômica e fiscal, limitadora enquanto processo de formação dos estudantes, por estar calcada de forma prioritária nas avaliações institucionais. O que restringe o campo pedagógico e curricular. São formatos ameaçadores de direitos trabalhistas dos profissionais da educação, pois altera o regime de contratação, constitucionalmente afirmados, de forma preferencial, mediante concursos públicos, fragilizando e desregulamentando a força de trabalho.

O conjunto de ações embutidas nos processos de privatização traz consequências gravíssimas para o campo educacional, enumeradas por Freitas (2016):

1. Destruição da escola pública de gestão pública, não é fácil voltar a ter gestão pública depois que se acomodam em um patamar mais baixo;
2. Destruição do magistério público e de sua dignidade, precarizando o professor que pode ser demitido a qualquer hora ao sabor do diretor de turno;
3. Produção de alta rotativa de professores, pelos salários mais baixos e excessiva pressão;
4. Transformação da educação em treino para o teste para aumentar média da escola e permanecer com o contrato;
5. Estreitamento curricular marcado pela atenção somente as disciplinas que caem nos exames: português e matemática, com prejuízo das demais;
6. Desnacionalização progressiva da formação da juventude com a entrada de grandes corporações nos processos de disputa por concessão da gestão das escolas, após constituído o mercado;
7. As terceirizadas procuram não atender pessoas com necessidades especiais e evitam os mais pobres por serem mais difíceis e caros de ensinar (FREITAS, 2016, *online*).

Diante dessa perspectiva de análise, cabe salientar a necessária luta empreendida pelos professores e estudantes de Goiás e, em decorrência, do Ministério Público, nos últimos anos, quando das sucessivas tentativas de transferência da gestão das escolas públicas de educação básica para organizações sociais. Garantir a gestão democrática e os direitos trabalhistas dos profissionais da

educação, conforme a previsão legal consubstancia-se na maneira plena de efetivação de uma escola e de uma educação, que atenda ao direito de todos.

Ao evidenciar as formas e os processos privatistas embutidos nas políticas públicas desenvolvidas nos últimos 20 anos ressalta-se que o empresariado tornou-se um interlocutor privilegiado dos governos. Ao analisar, por exemplo, o texto do documento *Pátria Educadora*, elaborado pela Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE), no início do segundo governo Dilma Rousseff, Freitas (2015), em entrevista a *Revista Nova Escola*, em 01 de junho de 2015, salienta que:

Um dos grandes problemas das reformas educacionais contemporâneas, em especial dessas baseadas em princípios empresariais, é a ausência de discussão e definição do que entendemos por uma “boa Educação”. A questão está extremamente distorcida, sendo vista como sinônimo de notas altas em testes. Não existe nada no campo das ciências da Educação que ampare tal crença. Do ponto de vista educativo, essa não pode ser a finalidade do ensino. Temos que ir muito além de tirar notas boas nessa ou naquela disciplina. Também, não podemos nos resumir apenas à elaboração de uma base nacional curricular especificando uma lista de conteúdos. Precisamos ter um projeto educativo para a formação da nossa juventude como nação. **A ênfase em provas cria concorrência e gera ganhadores e perdedores, o que não é compatível com os objetivos educacionais.** Ao contrário do mercado, a Educação só deve ter ganhadores (FREITAS, 2015, *online*).

As reformas federais empreendidas pelos governos FHC e Lula/Dilma possuem diferenças extremas no debate democrático e no desenvolvimento das políticas públicas, mas a abertura dos governos petistas aos movimentos empresariais oportunizou um municiamento das propostas desses setores.

O *impeachment* de Dilma Rousseff, como foi salientado, anteriormente, trouxe para a política nacional, o recrudescimento das posições, uma desconsideração pelos fóruns democráticos de debate educacional, uma redução do investimento público em educação e o fortalecimento dos setores empresariais e seus movimentos associados no direcionamento das políticas. E, às “soluções” empresariais para a crise, quer em âmbito municipal, estadual ou federal, passa, nesse discurso, pela redução da atuação do Estado e pelo ataque sistemático ao funcionalismo público. O projeto em Goiás tem esse norte.

Os períodos de crise econômica, posteriores a 2014, vão agudizar propostas com natureza privatista, que associadas às reformas amplas do campo trabalhista e previdenciário, suscitam alternativas empresariais, que põem em risco conquistas históricas, como a garantia legal do direito a educação, particularmente para a

classe trabalhadora que tem na escola pública, um dos poucos espaços de acesso ao conhecimento produzido pela humanidade por meio do trabalho. Os riscos dos processos de terceirização também são destacados por Freitas (2015) na Revista Nova Escola:

Caminhamos para o modelo empresarial na Educação, com direito à privatização tanto por vouchers (espécie de carta de crédito fornecida pelo governo para pagar a escola) como por concessão de gestão – ou seja, por meio de terceirização. Isso significa maior segregação escolar e risco às populações mais pobres e às que necessitam de cuidados especiais. Estamos nos aproximando de políticas que em nome da valorização do professor, vão – de fato – desmoralizá-lo com base em avaliações, processos de certificação e pagamento de bônus, combinado com um intenso apostilamento da prática docente. Isso conduzirá a uma desqualificação do educador. As repercussões sobre a Educação Infantil vão se fazer sentir na forma de uma escolarização antecipada. Isso é o que se pode notar nos países que estão se valendo dessas políticas empresariais. Não é previsão, é o que as pesquisas mostram hoje nesses países. O documento da SAE é a oficialização disso tudo. Não é um texto para “ser otimizado”, mas rejeitado. Ele não está baseado em pesquisa consistente e sequer traz uma bibliografia (FREITAS, 2015, *online*).

Essa análise do autor, sobre os caminhos e modelos educacionais, não considerava os processos conservadores em curso e a chegada ao poder do governo Michel Temer. Desvinculado, sem qualquer projeto ou proposta para o campo educacional a influência dos movimentos empresariais cresce substancialmente. Na ausência dos projetos políticos, ou na indisposição da manutenção dos projetos que estavam sendo desenvolvidos, amplia-se o espaço do empresariado.

O enfrentamento aos modelos privatistas, como no caso goiano, de transferência da gestão das escolas, para organizações sociais, deve ter uma leitura acadêmico-científica, calcada em evidências que apontem a precarização do trabalho do professor. Que demonstrem a degradação da limitada formação humana proporcionada por esses processos. Que mesmo os preceitos capitalistas da relação custo-benefício, devem ser contestados, pois não há materialidade que informe, ser menos oneroso desenvolver os sistemas por meio de terceirizações. E, ainda que esses preceitos fossem reais, o que está em jogo é uma disputa que redunde em perdas para a gestão pública e, especialmente, para os processos de formação humana desenvolvidos na escola.

Ao pesquisar a tentativa governamental em Goiás, permite que se conheça às regras legais estabelecidas, tensionadas e modificadas para acolher aos intentos

empresariais. Também, permite conhecer a luta dos estudantes, com novos formatos e ações, como foi o caso das ocupações dos prédios escolares, forçando a sociedade a debater e a conhecer aquilo que se propunha com as organizações sociais.

Conhecer às ações sindicais vinculadas a representatividade dos profissionais da educação, na compreensão do significado da atuação das OSs, para os processos de formação dos quadros do magistério, para os planos de carreira, para os processos remuneratórios e, as consequências de toda ordem para a saúde física e mental dos professores, pressionados e envoltos em uma exploração plena da força de trabalho.

Por fim, conhecer uma crítica acadêmica ponderada e respaldada por evidências científicas, que permitam perceber que, se não há economia de recursos, às experiências nacionais podem demonstrar, especialmente na área da saúde. Se não há vantagem política e de controle social, pois as decisões afastam-se do espaço e do interesse público, dos sujeitos implicados diretamente. O controle pedagógico, administrativo, financeiro, político e social sobre todas as ações passam por terceiros, com suposta fiscalização pública, que não se materializa. Se não há evidências de que os processos com organizações sociais possam melhorar a educação, para além da restrita perspectiva contida na avaliativa institucional. Não há motivos para privatizar ou terceirizar a gestão da escola públicas básica no Brasil.

5.4 ESTRATÉGIAS DE UNIFICAÇÃO DAS PAUTAS DOS MOVIMENTOS EMPRESARIAIS

A postura adotada pelos movimentos empresariais nas várias esferas de atuação, por meio dos institutos e fundações, em parcerias com entes governamentais foi de intensa participação nas duas últimas décadas. Bem como, a atuação das Organizações Não Governamentais (ONG), Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), Organizações Sociais (OS) apontam para um direcionamento que amplia muito o conceito de sociedade civil, que altera os critérios de regulação do Estado e a legislação. E, que modifica a atuação dos governos trazendo perdas a classe trabalhadora.

As estratégias dos movimentos empresariais, que construíram projetos próprios em diversas ações no campo educacional, em vários estados e municípios

brasileiros, tornaram-se cada vez mais intensas, especialmente, com a possibilidade de dedução fiscal de impostos e a “postura” de responsabilidade social e caritativa, também servindo como publicidade e promoção da imagem das empresas. Porém, a perspectiva empresarial é mais ampla e perpassa o campo estatal, o campo político, econômico e social, consolidando-se como alternativa de processos formativos dos sujeitos, de disputa pelas políticas públicas educacionais e gestão dos sistemas de ensino.

No documento oficial de lançamento do movimento Todos Pela Educação, por exemplo, foram estabelecidas bases para um alinhamento consensual, onde constam inicialmente como “bases éticas”, dois pontos:

1.1 A pedra angular da ética do **COMPROMISSO TODOS PELA EDUCAÇÃO** é a **CORRESPONSABILIDADE PELO TODO**, que se consubstancia na atuação convergente, intercomplementar e sinérgica entre as políticas públicas, o mundo empresarial e as organizações sociais sem fins lucrativos; 1.2 Nada se constrói sobre as fraquezas e sombras, mas, sobre as forças e luzes, que cada um desses grandes segmentos podem e devem agregar ao esforço de mobilização social pela educação. O **Estado** tem o dever e a obrigação de ser o detentor dos fins universais (atender a todos). O **mundo empresarial** destaca-se pela sua capacidade de fazer acontecer (lógica dos meios) com eficiência, eficácia e efetividade. As **Organizações Sociais Sem Fins Lucrativos** (Terceiro Setor) caracterizam-se pela sua sensibilidade, criatividade e espírito de luta (**grifos originais**) (2006, p. 7).

Quando observamos a atuação coletiva do empresariado, há um grande diferencial depois da consolidação do Movimento Todos Pela Educação. Em pouco mais de uma década de atuação, o movimento alcançou um grande espaço na educação brasileira, buscando disputar e pautar a agenda do país, seguindo princípios e diretrizes dos setores que o compõem. Debateram parâmetros, metas, referências e chegaram a consensos que nortearam suas múltiplas ações, catalisando esforços de muitos interlocutores passando ao papel de protagonista, que incorpora essa multiplicidade de ações coletivas.

Há uma grande dificuldade em compreender ou expressar, como um conjunto de proposições e bandeiras tão consensuais, pode trazer pontos de grande divergência. Porém, garantir o direito de todos à educação pública, gratuita e de qualidade, apesar de compor a pauta de muitos setores sociais, a maneira de planejar, propor, implementar, executar, avaliar as políticas públicas são diferenciadas. A educação pública possui princípios e fins, que se vinculam ao

interesse público e, no conflito próprio da sociedade capitalista, deve ser disputada pelos trabalhadores.

Os resultados dessas políticas afetam diretamente a formação da classe trabalhadora e sua percepção sobre o modo de produção e a condição de exploração a que ela é submetida. Certamente, não são interesses consensuais entre capitalistas e trabalhadores, os processos de acumulação do capital sobre o trabalho, bem como não o seriam os educacionais. No campo da educação, os processos de escolarização proporcionados pelo Estado, devem ser norteados por perspectivas amplas, que permitam o pleno desenvolvimento do ser humano e a reflexão sobre a organização da sociedade.

Assim, no campo educacional, há no Brasil um acúmulo construído de negação do direito ao acesso, permanência e qualidade da educação pública, que em geral destina-se aos filhos das camadas populares, menos privilegiadas, marginalizadas que dificulta o estabelecimento de prioridades. O que os movimentos empresariais buscaram foi a construção e estabelecimento dessas prioridades, para, por meio delas, aglutinar muitos setores nacionais. O TPE foi o movimento que conseguiu maior efetividade em suas ações, por aglutinar e orientar muitas outras instituições e se fazer presente nos principais fóruns de debates no país. Trataremos nessa parte do texto de algumas ações de alinhamento de perspectivas empresariais na consolidação do TPE.

5.4.1 Todos Pela Educação 10 anos – diretrizes e proposições

Na comemoração do aniversário de dez anos do Todos Pela Educação foram desenvolvidas várias atividades, entre elas uma sessão solene na Câmara dos Deputados, em 21 de setembro de 2016, requerida pelo presidente da Frente Parlamentar da Educação, deputado Alex Canziani (PTB-PR) e pelo deputado Arnaldo Faria de Sá (PTB-SP), presidente da Comissão de Educação da Câmara, entre outros parlamentares (TPE, 2017, p. 18). Com a presença de autoridades, educadores, estudantes e representantes da sociedade de uma maneira geral, o evento simboliza um pouco da força e representatividade que o movimento alcançou na última década (livro comemorativo TPE 10 Anos, 2017).

A pretensão inicial dessa pesquisa, para essa fase final do texto, seria uma análise sobre questões pontuadas pelo Conselho de Governança, nas Diretrizes

Estratégicas do Movimento Todos Pela Educação para 2017/2018, aprovados em abril de 2017, com a pretensão de observar possíveis mudanças na postura do movimento no ensejo das alterações conjunturais da política nacional. Tentando depreender se o movimento buscava ampliar sua atuação junto ao governo federal/MEC. Porém, o documento não se encontra disponível no *site* do Movimento, a análise passa a ser desenvolvida sobre o livro comemorativo do aniversário do TPE (TPE 10 Anos, 2017).

Nesse texto, vários interlocutores tratam sobre a atuação do Movimento e sobre perspectivas para sua atuação. Interessa particularmente a pesquisa, por trazer um resumo das ideias centrais nela trabalhada e, de acordo, com própria leitura do Movimento. Assim, são abordados os trechos do livro:

O Todos Pela Educação celebrou 10 anos de existência em 2016. Em 2017, a cinco anos de expirar o prazo para o cumprimento de suas 5 Metas e ano de publicação desta obra, o movimento tem muito a celebrar. “Conquistou e vem conquistando, ano após ano, mais respeito e credibilidade, ao promover o diálogo e o engajamento de diversos setores representativos dos anseios da sociedade”, explica Denise Aguiar Alvarez, da Fundação Bradesco, atual presidente do Conselho de Governança do TPE. Desde o dia um (sic), produziu um encantamento inédito entre seus adeptos. “O Todos falava com concretude de coisas simples, mas poderosas: toda criança na escola; uma vez na escola, que aprenda; uma vez no Ensino Médio, que termine; e que haja recursos para que todos esses processos aconteçam”, resume José Francisco Soares, da Universidade Federal de Minas Gerais. “O movimento torna tangível a possibilidade de atuação em rede das instituições do mundo da Educação, construindo um espaço público que não seja apenas governamental”, observa Ricardo Henriques, do Instituto Unibanco. “Exerce um efeito catalisador muito interessante ao alinhar visões não homogêneas para produzir uma sintonia fina em direção a um objetivo comum: mudar o patamar da Educação brasileira.” (Todos Pela Educação 10 anos, 2017, p. 39-40).

O TPE colocou luz em questões básicas e estruturais, que fazem parte de um debate secular no país, dentro da própria lógica de desenvolvimento do capitalismo. Questões vinculadas ao direito de todos à educação básica, a alfabetização, ao aprendizado, a formação de professores, aos investimentos e a gestão dos sistemas sempre tiveram espaço no debate político, mas o TPE estruturou-se e consolidou-se num período significativo de abertura do debate democrático sobre educação no Brasil.

As cinco metas estabelecidas pelo movimento, para que em 2022 sejam alcançadas pela sociedade brasileira, carecem, segundo o TPE, de uma atuação mais enérgica dos entes federados e de um maior envolvimento da própria

sociedade. Ao fazer pressão, monitorando e cobrando os governos, atua no sentido de buscar a responsabilização de todos os envolvidos no processo educacional.

Cobra também, a aceleração das ações e a ampliação dos investimentos. Contudo, em função da crise econômica que o país atravessa, dificilmente, essa perspectiva encontra possibilidade de materializar-se. Ganhando a gestão dos recursos e dos sistemas uma atenção especial pelo TPE, sob a perspectiva de uma gestão mais eficiente. A coalizão, que trabalha em rede, que envolve empresários, mídias, políticos, educadores, institutos e fundações, introduzindo conceitos empresariais no campo educacional insistirá nas saídas de ampliação da noção do espaço público.

O Movimento Todos Pela Educação trabalha de uma forma diferenciada com o governo federal, consegue concentrar o foco nas questões vinculadas às políticas educacionais, participar de muitas ações, sem que esteja impossibilitado de fazer pressão e tecer críticas, quando às questões que defende são preteridas pelo governo. Recentemente, durante o governo Temer, no debate sobre o orçamento, emitiu uma Nota Oficial, juntamente com alguns parceiros, condenando o corte de recursos aportados para o PNE. Com o seguinte texto:

Educação como prioridade orçamentária e de Estado (16 de agosto de 2017) – Nota do TPE e de parceiros do Observatório do PNE sobre o veto do Plano Nacional de Educação nas diretrizes orçamentárias de 2018. O Governo Federal sancionou a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) 2018, texto que serve de diretriz para a Lei Orçamentária Anual (LOA) e de termômetro sobre as prioridades do governo para o próximo ano. Como nas edições anteriores, o documento não priorizou a Educação como política estratégica para o país, deixando claro que esse instrumento de planejamento necessita de diretrizes melhor desenhadas. Além disso, novamente o compromisso com o desenvolvimento educacional foi deixado de lado com o veto ao artigo 21 do texto, que determinava que a alocação de recursos na área teria como objetivo o cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE). O artigo não constava do projeto de Lei original enviado pelo Governo Federal, tendo sido incluído na LDO através de emenda assinada por 25 parlamentares dos mais diversos campos políticos (Nota do Todos Pela Educação, 2017, *online*).

Dessa forma, o Movimento deixa uma posição clara da não aceitação da redução dos recursos para a área. Mas a Nota do TPE salienta que não foi uma exclusividade do governo de Michel Temer. Expõe que os recursos para o Plano Nacional de Educação, durante o governo Dilma Rousseff também sofreu cortes em sua configuração. A Nota do TPE assevera que:

Desde que o PNE foi sancionado, em 2014, as leis de diretrizes orçamentárias vetaram parcial ou integralmente a priorização do Plano, tornando cada vez mais difícil o cumprimento das metas e das estratégias e, conseqüentemente, cada vez mais distante uma Educação de qualidade com equidade para todas crianças e jovens brasileiros. O PNE é uma referência fundamental do que precisa ser alcançado para reduzirmos o déficit educacional do país, servindo como guia estratégico para a construção das políticas nacionais e locais. Assim, ainda é função dos governos definir de que forma as metas e estratégias do Plano serão atingidas, ao contrário do que consta como a justificativa do Governo Federal ao veto ao Artigo 21 da LDO. Com base em manifestações do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão, o governo alegou que a medida comprometeria o arbítrio do Executivo na determinação de prioridades para as despesas discricionárias (que não são instituídas por Lei e, portanto, têm flexibilidade quanto ao estabelecimento de seus montantes e execuções), indicando que suas prioridades não estariam em concordância com o PNE. Ainda que a menção aos instrumentos Custo Aluno Qualidade (CAQ) e Custo Aluno Qualidade inicial (CAQi) possa ter motivado a supressão do artigo inteiro pelo fato de carecerem de definição técnica oficial, não se justifica que a Educação, especialmente a Educação Básica, seja recorrentemente colocada em segundo plano (Nota do Todos Pela Educação, 2017, *online*).

Ou seja, o TPE defende a prioridade dos investimentos educacionais, inseridos no orçamento, especialmente, os vinculados ao Plano Nacional de Educação, o qual auxiliou na construção. Imbricadas nas estratégias do TPE, às metas e os indicadores, construídos com base nas avaliações institucionais, são uma bandeira que o movimento buscou inserir na agenda das políticas públicas governamentais. As políticas da última década possuem essa marca, o PNE também possui esse norte, portanto, quando não priorizado, fica comprometida a possibilidade de se chegar aos objetivos, independentemente do grupo político que esteja no poder.

Trata-se de um projeto educacional empresarial para sociedade brasileira, ou de vários projetos alinhados ideologicamente, dentro do espectro do desenvolvimento capitalista, que propõe, estabelecendo relações com entes federados, ações para melhorar os indicadores educacionais e para proporcionar educação pública, para além do espaço governamental. Uma educação com qualidade regulada pelas avaliações institucionais, e que busca atingir de forma mais objetiva as metas previamente definidas. Sendo, portanto, limitada enquanto proposta de formação humana.

Tudo isso, com investimentos do fundo público e com uma perspectiva de gestão diferenciada, envolvendo parceria entre governos, setor privado e com organizações sociais do terceiro setor. Como salienta a representante de um dos

institutos constituidores, no livro alusivo ao TPE:

Beatriz Gerdau Johannpeter, do Instituto Gerdau, lembra que o TPE ganhou relevância justamente por sua capacidade de fazer pressão social sem partidarismo. “Na relação com o Ministério da Educação, por exemplo, o movimento ora está cobrando o cumprimento de metas, ora ajudando a construir uma Base Nacional Comum Curricular. Consegue estar próximo sem estar dentro, mantendo o equilíbrio em um limiar muito delicado, sobretudo em um ambiente de grande polarização política.” Diretora da Escola Brasileira de Professores (Ebrap), a pedagoga e professora Guiomar Namó de Mello destaca outro ponto: “Tem força para propor o encaminhamento de soluções”. Governos entram, governos saem e a sociedade civil fica. “E, quando a sociedade chama para si a meta de conquistar uma Educação de qualidade, entra no tabuleiro com a vantagem da continuidade”, explica Fábio Barbosa, da Fundação Itaú Social (Todos Pela Educação 10 anos, 2017, p. 55).

Os temas assim trabalhados “pressão social sem partidarismo”, “estar próximo sem estar dentro” e “vantagem da continuidade”, denotam um aspecto de neutralidade em ações que são eminentemente políticas. São todas verdadeiras, mas devem ser mais mediadas, o movimento efetua uma pressão sobre os governos, no monitoramento e na cobrança por melhorias nos dados educacionais, não possui vínculo efetivo com os governos nas várias instâncias. E, desenvolve a ideia de “continuidade”, atrelada a gestão ampliada, compartilhada, que pode designar várias vertentes, primordialmente às ideias de parceria com entidades do terceiro setor, levando a processos de terceirização e privatização.

Entre as conquistas elencadas no livro comemorativo dos 10 anos do TPE (TPE, 2017, p. 62-63) são destacadas: a atuação junto aos poderes constituídos, a elevação do debate sobre educação, no sentido de gerar “desconforto” na sociedade na busca por qualidade, sensibilização da imprensa sobre qualidade, apoio e pressão para aprovação do Plano Nacional de Educação, ter colocado luz sobre as metas, o monitoramento e medição (livro comemorativo TPE 10 Anos, 2017). Essas conquistas são abordadas da seguinte forma:

Dois fatores foram vitais para que a linha aberta de comunicação entre o TPE e a sociedade se desse de maneira eficaz: a produção de conhecimento contínua – e reveladora, primeiro, do mau estado de saúde da Educação pública brasileira, e a seguir dos desdobramentos, positivos ou não, das ações tomadas por todos os atores da Educação – e a adoção de métricas para avaliar o desempenho. [...]

O TPE, porém, não se limita ao diagnóstico, indicando assim aonde se deseja chegar e despertando, com isso, a atenção dos gestores públicos. “O movimento conseguiu organizar melhor as informações que se tem, dar relevância a elas e transformar a pauta da Educação”, acredita Eduardo

Deschamps, do Conselho Nacional de Educação (CNE). “O setor público tende a ser conservador”, pondera ele. “Nesse ponto, a colaboração do Todos é extremamente importante, porque areja em relação a inovações. É com esse tipo de atuação que conseguiremos dar conta dos saltos que se colocam a nossa frente.” (Todos Pela Educação 10 anos, 2017, p. 66).

A produção de conhecimento pelo movimento Todos Pela Educação e a difusão, bem como a ideia de medir e avaliar o desempenho são centrais nas proposições do TPE. Por meio delas consegue apontar os problemas e desenvolver, em conjunto com seus parceiros, e dentro de seu viés, proposições para auxiliar na solução dos mesmos, destinando um novo papel ao setor público e a gestão das políticas públicas. Assim referenciadas no livro:

Quando o Todos Pela Educação se consolidou como movimento forte da sociedade civil, a gestão pública da Educação ganhou um aliado altamente comprometido. “Talvez a maior contribuição do TPE seja a introdução de uma nova forma de gestão das políticas públicas educacionais”, observa Wanda Engel. Ela se refere a uma gestão mais colaborativa e integrada, que demanda o estabelecimento de parcerias e de corresponsabilidades para com os resultados. “Enfim, a ideia de que, se a Educação é um fenômeno complexo, exigindo uma atuação multissetorial, a colaboração de todos deve se dar de maneira articulada, em função dos resultados.” [...] Houve, naturalmente, avanços e recuos. “E foram de tal sorte que, em determinado momento, o Todos entendeu que precisaria, além da interlocução com o universo da Educação pública e com a mídia, abrir também o diálogo com o Congresso e ter aliados ali, no universo político”, conta Raul Bastos. “Esse é o atual e mais difícil estágio de sua batalha [...]” (Todos Pela Educação 10 anos, 2017, p. 70).

O Poder Legislativo brasileiro funciona no sistema bicameral, com Senado Federal (81) e Câmara dos Deputados (513). O Congresso Nacional representa, ou no sistema democrático em vigor, deveria representar o eleitorado e a sociedade. É um parlamento recheado de práticas políticas culturalmente arraigadas, onde o fisiologismo e a corrupção são marcas sucessivas em sua história. O parlamento também é um dos grandes campos de definição das políticas públicas, todas, invariavelmente, são definidas ou passam pelo poder deliberativo dessa instância. Sendo, portanto, um instrumento no qual os critérios democráticos deveriam ser estabelecidos e norteadores dos assuntos da vida nacional.

No Congresso Nacional são debatidas e deliberadas todas as questões relacionadas a legislação federal sobre a educação. Os grandes grupos econômicos, religiosos, setores corporativos, sindicais, representações sociais de toda ordem disputam às “cadeiras do parlamento”, um campo de definição das leis, de tensão, sobretudo um espaço de definição sobre o fundo público e os recursos

orçamentários.

Assim, não é incomum que os movimentos empresariais busquem essa interlocução no Congresso Nacional. Todo seu trabalho ou perspectiva para construir projetos educacionais, ter protagonismo na área, com proposições incorporadas a agenda pública passa, necessariamente, pelo estabelecimento de relações com o legislativo nacional. Tanto que o TPE participou ativamente dos debates sobre os projetos do PNE, da Lei de Responsabilidade Educacional e da Reforma do Ensino Médio (Relatório de Atividades 2013, p. 4).

Da mesma forma, vislumbram o Poder Judiciário como o aporte para responsabilizar as esferas governamentais. Nesse sentido, o TPE busca interlocução com esse poder na esfera estadual e federal, tem desenvolvido parcerias para subsidiar com dados, informações e processos de formação, para que esse poder, que tem a “palavra final” sobre as questões, o faça de “maneira inteirada” sobre aquilo que está determinando.

Um exemplo significativo dessa inteiração foi o livro “Justiça pela Qualidade na Educação”, o TPE estabeleceu uma parceria com a Associação Brasileira de Magistrados, Promotores de Justiça e Defensores Públicos da Infância e da Juventude (ABMP) e Editora Saraiva, na produção de artigos com perspectivas de especialistas do campo do Direito e da Educação, fomentando o entendimento e o debate sobre questões educacionais vislumbrando a garantia do direito previsto em lei (Relatório de Atividades 2013, p. 9). Assim, diante do que assegura a legislação, para o TPE é muito significativo manter interlocução com o poder judiciário, por meio de suas diversas instâncias.

5.4.2 Interlocutores e mediadores – algumas parcerias estratégicas do TPE

O Movimento Todos Pela Educação possui uma rede de mantenedores, já citados anteriormente (atualizada): DPASCHOAL, Fundação Bradesco, Itaú Social, Itaú BBA, Fundação Telefônica/VIVO, Grupo Gerdau, Instituto Unibanco, Suzano Papel e Celulose, Fundação Lemann, Instituto Península, Instituto Natura, Gool Linha Aéreas Inteligentes, Instituto Votorantim; E parceiros: Rede Globo, DM9DDB, Grupo ABC, Editora Moderna, Fundação Santillana, Instituto Ayrton Senna, Friends (Produtora de Som), Fundação Victor Civita, McKinsey Company, Instituto Paulo Montenegro, Canal Futura, BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), PATRI

Políticas Públicas, Luzio Strategy Group, Itaú Cultural, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Instituto Rodrigo Mendes e Fundação Roberto Marinho.

Os institutos e fundações, que possuem vínculos com os movimentos empresariais, desenvolvem vários programas voltados ao campo educacional em parceria com instituições públicas. Como o tema dos estudos aqui propostos são do campo da gestão dos sistemas educacionais, busca-se evidenciar características nos programas, que apontem um alinhamento ou semelhança ao direcionamento orientado pelo TPE para as políticas.

Neste sentido, apontaremos alguns parceiros do TPE e programas desenvolvidos no país, que dão indícios das propostas empresariais gerais para a formação e gestão da educação básica pública. Existe um bom número de programas desenvolvidos no campo da gestão, mas abordaremos, brevemente, os projetos que possuem maior envergadura e capilaridade. Por acreditar que o cerne da lógica e da cultura empresarial, para a gestão da educação pública e seus sistemas, encontram-se presentes nas propostas dos grandes responsáveis por alastrar e difundir tais ideias e práticas. Até porque, espalhados pelos mais de cinco mil municípios, 26 estados e Distrito Federal, existem muitas parcerias com organizações sociais.

Então, buscando evidenciar algumas características centrais, pode-se captar o norte das proposições, para refletir sobre elas. Sendo que, num primeiro momento, apresenta-se a organização e seu programa, de acordo como são expostos em suas páginas na internet e, posteriormente, procuramos evidências, em algumas produções acadêmicas, para contraditar aspectos contidos nos programas.

O primeiro parceiro do Todos Pela Educação a ser salientado é o Instituto Unibanco, que desenvolve um programa em parceria com o MEC e secretarias estaduais de educação, na proposição de um projeto para o Ensino Médio, envolvendo formação e gestão. Segundo o site do Instituto Unibanco:

O Jovem de Futuro (JF) é uma tecnologia educacional desenvolvida e testada para estimular o aprimoramento contínuo da gestão escolar, com o objetivo de melhorar os resultados de aprendizagem dos estudantes, expandir o número de concluintes e reduzir as desigualdades educacionais de escolas públicas de Ensino Médio. Principal projeto do Instituto Unibanco, o Jovem de Futuro foi estruturado com base na premissa de que uma gestão de qualidade, eficiente, participativa e orientada para resultados pode proporcionar um impacto significativo no aprendizado, já que influencia de maneira decisiva a qualidade da educação oferecida pelas escolas. Por meio de parceria com as Secretarias Estaduais de Educação, o jovem de

Futuro oferece diferentes instrumentos para dar suporte ao trabalho de gestão das escolas e das redes de ensino público num período de quatro anos: assessoria técnica, formação, análises educacionais, tecnologias, metodologias pedagógicas e sistemas de apoio à gestão escolar. Também estimula as trocas de experiências entre os profissionais envolvidos, de forma a contribuir com o aprimoramento da gestão da escola, das regionais e das Secretarias de Educação (INSTITUTO UNIBANCO, 2017, *online*). [itálico do autor].

O principal projeto do Instituto Unibanco propõe “uma gestão de qualidade, eficiente, participativa e orientada para resultados”. Todo arcabouço dos projetos empresariais possuem por base questões centrais como eficiência e resultado, para no contraponto servir de alternativa às políticas desenvolvidas diretamente pelos estados e municípios.

Ao refletir sobre os intentos do Instituto Unibanco no campo educacional, com um projeto específico para o ensino médio, Sandri (2016, p. 127) salienta ser um projeto desenvolvido para atingir alguns objetivos e motivações de uma instituição financeira:

ampliação do potencial de competitividade da empresa, especialmente, por meio do *marketing* social e da classificação e certificação entre empresas com “responsabilidade social”; a formação dos jovens de acordo com os padrões de avaliações internacionais, como do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), que apresenta resultados do desempenho acadêmico dos estudantes por países. Esses resultados também são considerados parâmetros de qualidade e competitividade das nações, conseqüentemente, das empresas nelas instaladas. Entendemos que outro motivo que explica as intervenções do IU na área da educação se relaciona com a sua contribuição no processo de intensificação da cultura empresarial no contexto social. Diante do exposto, entendemos que os motivos que levam o empresariado a interferir na educação são os mais diversos, vão desde a preocupação de definir um perfil e padrão de formação de trabalhadores, de se valer de resultados educacionais como parâmetro de competitividade no mercado, de intensificação da sua hegemonia no contexto social até a utilização da educação para justificar a pobreza e/ou condição social dos sujeitos (SANDRI, 2016, p. 127).

Essas preocupações e motivações do Instituto refletem alguns dos propósitos de seus mantenedores, ao destinarem atenção a um campo que não seria sua atividade-fim, no que tange a atividade típica de um banco privado. Mas, designam também, um compromisso, como salienta a autora, com a cultura empresarial, seus valores e perspectivas para a sociedade. Igualmente, às formas como ela está estruturada. Assim, dentro do escopo de atuação das empresas do mesmo ramo, a busca também é por diferenciais de mercado e a responsabilidade social faz parte da atuação de grandes empresas.

A instituição desenvolve um trabalho de grande envergadura e capilaridade, para tanto se vale das parcerias com o setor público. Mas de maneira diferente dos trabalhos que estão vicejando atualmente, nos quais as organizações sociais perspectivam administrar diretamente escolas públicas. O trabalho do Instituto Unibanco não é esse. É um projeto organizado em seu tempo histórico, arquitetado de acordo com premissas teóricas empresariais, planejado economicamente, socialmente, politicamente, espacialmente, envolvendo muitos sujeitos, com objetivos, proposta clara e engajada.

Como salienta Sandri (2016, p. 127),

O modelo proposto pelo Instituto Unibanco não envolve a administração particular da escola, ou seja, não se trata de o Instituto assumir o gerenciamento da escola como uma instituição prestadora de serviços, o domínio da gestão da escola pública pela via do PJJ se dá pela efetivação da sua forma-conteúdo de gestão escolar no contexto da escola. Forma-conteúdo que são expressas na criação do Grupo Gestor, no controle que exerce sobre os recursos que envia para a escola e para os alunos, na formação de gestores, professores, demais profissionais da educação e na formação e envolvimento dos alunos e pais em torno do desenvolvimento do seu Projeto. Trata-se de uma forma de gerenciar a escola pública dentro de parâmetros de formação humana e de gestão escolar, que não dependem de um trabalho direto, como prestador de serviços, mas trata-se de uma forma de gerenciar a escola no sentido de ditar o seu conteúdo, de trabalhar para que ele seja internalizado pela comunidade escolar por meio do monitoramento e controle durante a implementação e após o controle ocorre por intermédio da Rede Jovem de Futuro (SANDRI, 2016, p. 179).

O modelo de parceria do MEC com o Instituto Unibanco mantém o financiamento público estatal, porém como salienta Sandri (2016, p. 127 e 188) “o conteúdo pedagógico e de gestão escolar e o controle da política é oriundo do setor privado”. São modelos alternativos, implementados pelo empresariado juntamente com governos, que ganham força no cenário nacional. Passa-se a credenciar, esses modelos, como política pública, formas privadas de gestão e de formação nas escolas públicas, simboliza a penetração de uma cultura empresarial nesse espaço.

Sandri (2016) ressalta que com a parceria o Instituto “testa a sua proposta em escolas públicas, recebe a validação do MEC de que o PJJ pode ser política pública; oferece apoio técnico e financeiro durante três anos, período de implementação do projeto, para as SEDUCS e escolas públicas; monitora o desenvolvimento da política durante e após implementação. Sendo que após a implementação, o IU retira das escolas públicas o apoio financeiro; responsável por ditar o conteúdo e a forma da política” (SANDRI, 2016, p. 219).

A organização ganha *expertise* nos processos de gestão desenvolvidos na parceria, capitaliza seu potencial de conhecimento, forma seus profissionais e os aproxima da gestão pública, fortalece suas propostas e interação com entes públicos. Não se trata aqui de observar investimentos e retornos financeiros, nem deduções de impostos. Trata-se nesse particular espaço, dos processos formativos em desenvolvimento e da difusão de ferramentas e instrumentos utilizados pelo empresariado na disputa por espaços na consecução das políticas públicas educacionais brasileiras. Desenvolvido também por diversas outras instituições, como o caso seguinte.

A Fundação Lemann (2017) é uma organização familiar sem fins lucrativos, fundada em 2002 pelo empresário Jorge Paulo Lemann, como consta em seu *site*. A instituição está ampliando sua atuação em todo país, possui diversos projetos inovadores na área de educação e tecnologia, estabelecendo parceria com entes federados, outros institutos, fundações e setor privado. Desenvolveu pesquisas e projetos de grande envergadura e capilaridade, especialmente na área de tecnologia educacional, na qual possui interlocução com instituições nacionais e internacionais.

O site da Instituição aponta um grande envolvimento na organização do “Movimento pela Base Nacional Comum Curricular”, criado em 2013, juntamente com outros parceiros, que fez com que a Fundação Lemann tivesse protagonismo na construção da BNCC, desde os inícios dos debates no Governo Dilma, até sua aprovação final no ano de 2017, durante o Governo Temer.

O envolvimento com o setor público pode ser evidenciado por programas específicos para as redes públicas. As redes podem receber de forma gratuita cursos de formação de professores e gestores, aplicativos de apoio a alfabetização, entre outras oportunidades proporcionadas pela Fundação. São realizados processos de adesão e seleção que possui chamadas específicas para a rede pública. O site da Instituição apresenta os projetos:

Gestão para aprendizagem: curso para diretores e coordenadores pedagógicos, focado na gestão escolar centrada no aprendizado. [...] Gestão de sala de aula: curso para gestores escolares e professores, focado na prática e gestão da sala de aula. [...] Khan Academy: maior site de matemática do mundo, permite que o professor demande tarefas e acompanhe em tempo real o aprendizado de todos os alunos, seja em aulas regulares ou de reforço. [...] Programaê!: projeto para qualquer professor ensinar programação – ainda que ele próprio não conheça o assunto. Traz

plano de aula, dicas e tutoriais. [...] Remind: aplicativo de celular para o professor se comunicar com seus alunos, pais ou responsáveis (FUNDAÇÃO LEMANN, 2017, *online*).

O programa do campo da gestão que interessa salientar é o “Formar”, que consiste no estabelecimento de parcerias com redes públicas de todo país. Segundo o site, o programa se estrutura na promoção e alinhamento com as secretarias de educação e escolas e na formação de profissionais, buscando melhorar práticas de gestão e processos pedagógicos. O programa está organizado da seguinte forma:

Como funciona – até três anos de duração, o programa é customizado e atende aos desafios da rede. Para isso, trabalhamos duas frentes principais: Políticas educacionais: Profissionais com grande experiência em gestão de redes públicas de ensino trabalham lado a lado com a secretaria de educação. Juntos, **apoiam a revisão e desenvolvimento de políticas e processos pedagógicos** (tais como: currículo, avaliações padronizadas, formação de professores e acompanhamento pedagógico). Também ajudam **no planejamento e organização da secretaria** de educação para que as escolas recebam um suporte mais efetivo e em sintonia com as suas necessidades;

Formação continuada em serviço: Profissionais com grande experiência em gestão escolar e formação trabalham no desenvolvimento de professores, gestores escolares (diretores e coordenadores pedagógicos) e equipes técnicas da secretaria de educação (departamentos de acompanhamento pedagógico e formação). As formações fortalecem e aprimoram as práticas dos educadores a fim de promover melhores aulas e mais qualidade na aprendizagem de todos os alunos (FUNDAÇÃO LEMANN, 2017, *online*). [grifo nosso].

A aproximação com a rede pública traz para a Fundação conhecimento sobre o espaço em que está atuando. Esse entrelaçamento, além de trazer a proposição dos empresários e suas experiências para às redes públicas (atualmente com 17 redes parceiras, com mais de 1500 profissionais formados e 600 mil alunos atendidos) faz o movimento contrário. A partir das experiências, o movimento também passa a conhecer a máquina pública, seu funcionamento, suas propostas de formação de profissionais, planos de carreira, a estrutura das redes, os processos pedagógicos, curriculares, avaliativos entre outros aspectos da realidade. Bem como, aproxima-os de processos subjetivos, que somente quem está presente nas escolas e espaços, consegue incorporar.

Portanto, além de trazer sua bagagem de conhecimento da cultura educacional empresarial, a Fundação passa a conhecer os processos educativos desenvolvidos nas escolas públicas, nas mais diversas regiões, mergulhando nas realidades, ganhando expertise para condução de propostas de maior envergadura,

na disputa pela agenda das políticas públicas desenvolvidas no Brasil. Para tanto, fortalece suas bases e evidências desenvolvidas em suas pesquisas e atuação.

O Relatório de Atividades da Fundação Lemann, de 2016, aponta a necessidade de conhecer as diversas realidades e depois de planejadas e executadas as ações, desenvolver “avaliações rigorosas”, de grande impacto no atendimento de uma grande parcela da população.

Na frente de parcerias com secretarias de educação para garantir a aprendizagem de todos os alunos, lançamos um novo programa, que apenas no primeiro ano já chegou a 348 escolas e mais de 120 mil alunos. A iniciativa se baseia em experiência nacionais e internacionais bem sucedidas, mas, especialmente, no conhecimento que nosso time acumulou imersões e interações em escolas públicas e secretarias de educação de todo país. O programa também consolida aprendizados de cursos que já oferecíamos a milhares de educadores e que, agora, foram incorporados ao novo programa. Um deles, o Gestão de sala de aula, foi avaliado pelo Banco Mundial, que verificou mudanças significativas nas práticas das escolas participantes (FUNDAÇÃO LEMANN, 2016, *online*).

O Relatório de Atividades da Fundação de 2016 aponta ainda, o grande empenho na consolidação BNCC, num momento de turbulência política no país. É destacada no documento a atuação na mobilização de professores, gestores e especialistas (12 milhões de contribuições de 300 mil participantes, organização de um relatório entregue ao MEC, com as contribuições dos Seminários Estaduais realizados pela Undime e Consed). Salienta um quantitativo de mais de 1 milhão de alunos por mês de acesso às plataformas de tecnologia educacional e a utilização da ferramenta YouTube EDU (50 mil vídeo aulas) e celebra os resultados na avaliação da Khan Academy, com ganhos na relação ensino aprendizagem (Relatório Fundação Lemann, 2016, *online*).

Ressalta os encontros com as redes apoiadas na proposição de melhorar a formação dos sujeitos nas áreas de saúde, educação e gestão pública. O intento de desenvolver uma “política pública nacional de implementação de internet banda larga nas redes de ensino público com fins pedagógicos”. Essas são algumas ações desenvolvidas pela Fundação Lemann e que constam do relatório, que certamente foram ampliadas em 2017 (Relatório Fundação Lemann, 2016, *online*).

A atuação empresarial bem estruturada vai se redesenhando, atendendo a um número maior de escolas, formando mais gestores, coordenadores, professores e equipes técnicas. Alinhando objetivos, com atuação mais “profunda, sistêmica e convergente”, modificando projetos político pedagógicos, e ocupando espaços nas

redes públicas de ensino.

Todas essas ações permitem perceber que o interesse empresarial de aproximação com as escolas públicas é crescente e fazem parte de um movimento constante de construção de outro cenário no país, que não está presente somente na educação, ocupa diversas áreas nas quais os entes federados eram planejadores e executores das políticas.

Salienta-se, portanto, na atuação da Fundação Lemann, a participação constante na construção da BNCC, já homologadas, principal referência curricular das escolas brasileiras para os próximos anos. Ou seja, com essa atuação e interlocução com o MEC, a Fundação penetra profundamente nos processos formativos desenvolvidos no país. Destaca-se também a interlocução de seus profissionais com secretarias de educação ampliando sua capilaridade de atuação. Bem como, o desenvolvimento das plataformas tecnológicas e mídias para a educação, atendendo a gestores, professores e alunos. A Fundação Lemann alcançou um espaço expressivo na educação pública e abre caminho para uma atuação cada vez mais expressiva na definição das políticas de gestão e formação capitaneadas pelos entes públicos.

Com a chegada ao poder do governo Temer houve uma intensificação da aproximação empresarial, especialmente ao redor de dois projetos centrais, a reforma do Ensino Médio e a aprovação da Base Nacional Comum Curricular.

A reforma do Ensino Médio promovida pelo governo Temer por meio da Medida Provisória (MP) nº 746/16, depois de acelerado debate, teve rápida aprovação, incorporada a LDB, como Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Uma campanha midiática intensa realizada pelo governo e por seus interlocutores, com amplo apoio empresarial, passou a ser difundida para trazer um “ar” de participação, de diálogo com a sociedade, de alternativa para a juventude na “decisão” sobre os rumos da própria formação. Foram utilizados vários argumentos para reafirmar a necessidade e a urgência da reforma.

Historicizando às proposições para a última etapa da educação básica, em termos de proposta curricular, é possível afirmar que a lógica de atendimento ao mercado oscilou nas últimas duas décadas, com intensificação de propósito no governo FHC e resfriamento no governo Lula, em função dos grupos que constituíam esse governo, e o tensionamento gerado por posicionamentos antagônicos na compreensão do processo educativo. Mas é possível afirmar

também, que houve uma tendência geral de aproximação com os interesses empresariais, o governo Dilma ampliou significativamente esse laço, particularmente por meio do PRONATEC.

De um projeto para as diretrizes curriculares, construído e aprovado em 2012, com maior participação das instâncias representativas e do meio acadêmico, passando pelas estruturas internas do MEC, até a desconsideração desse mesmo projeto, durante o governo Temer, passou-se, ainda no governo Dilma, por uma ameaça às conquistas consolidadas pelas diretrizes, com a tramitação do Projeto de Lei 6.840/2013, encaminhado ao debate por um deputado aliado do governo. Esse projeto teve resistência de setores representativos da sociedade, do meio acadêmico, de professores e entidades estudantis, não avançando no governo petista. Ou seja, às diretrizes aprovadas com um perfil mais amplo na perspectiva formativa dos sujeitos sofreram constantes ameaças, até sua plena desconsideração no governo Temer com a aprovação da BNCC e da reforma do Ensino Médio.

Segundo Silva e Ferreti (2017),

As DCNEM – Parecer CNE/Câmara de Educação Básica (CEB) 05/2011 e Resolução nº CNE 02/2012 [...], têm como proposição principal a integração curricular em torno do eixo ciência, cultura, trabalho e tecnologia, e possuem como fundamento o princípio educativo do trabalho. Essas formulações estão ancoradas em bases teóricas que divergem substantivamente das anteriores, em especial no que diz respeito às relações entre ensino médio e trabalho. As primeiras, de 1998, afirmavam ser necessários adequar a educação às mudanças no setor produtivo e preparar os jovens para a flexibilização das relações e do mercado de trabalho; as segundas propõem que a formação leve à compreensão crítica do trabalho e da sociedade (SILVA e FERRETI, 2017, p. 391).

Essa lógica, presente nas diretrizes de 1998, retorna com grande força no governo Temer, com a reforma do Ensino Médio, por meio da Medida Provisória nº 746/2016, dentro dessa perspectiva de adequação ao setor produtivo. Perspectivas empresariais e de grandes setores econômicos que estavam represadas, em alguma medida, no governo Lula, tiveram abertas suas “comportas”, inundando a educação brasileira com um “mar” de conservadorismo e de retrocesso.

Asseveram Silva e Ferreti (2017) que,

O período mais recente, representado pelo golpe parlamentar e pelo governo Temer, remete ao neoliberalismo mais regressivo cuja referência principal é a modernização tecnológica, no plano da produção, aliado ao capitalismo financeiro. A preocupação com a coesão social praticamente desapareceu, ainda que alguns programas dos governos anteriores

permaneçam, todavia e até mesmo com restrições. Do ponto de vista educacional retoma-se, com a MP nº 746 e com a BNCC, a formação por competência, não valorizada no governo Lula. Por coerência e opção epistemológica, essa MP propõe que desapareça da cena, no âmbito dos governos estaduais, a proposta de integração no ensino médio e deste com a educação profissional, ainda que se possa levantar a hipótese de sua continuidade nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por sua autonomia pedagógico-administrativa e pertencerem à rede federal de ensino (SILVA e FERRETI, 2017, p. 392).

A associação entre essas duas proposições, atualmente consolidadas como norte definido, a BNCC e a reforma do Ensino Médio viabilizam passos conservadores para a educação brasileira. O governo Temer encontrou uma predisposição muito grande para a aprovação das medidas. Dois projetos consolidados no campo do currículo com implicações significativas para os projetos formativos no país.

Voltando a questão da gestão e da participação de organizações empresariais na educação pública destacamos a atuação do setor financeiro e bancário. A implementação da reforma do Ensino Médio vai ser potencializada por meio de parcerias e esses setores possuem grande ingerência e participação no processo.

Uma instituição parceira do TPE, vinculada aos movimentos empresariais, que desenvolve programas atrelados a questão da gestão dos sistemas e das escolas públicas no Brasil é a organização Itaú Social. Com participação diferenciada, muito frequente na questão do apoio aos Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente, a instituição também se destaca nas questões relacionadas ao ensino da Língua Portuguesa e ao desenvolvimento de programas de incentivo a leitura. Com forte atuação junto à educação básica pública.

Segundo o Relatório Anual (2016) da organização:

Os programas desenvolvidos pelo Itaú Social formam uma ampla rede de ações sociais com alcance nacional na área de educação. O conjunto dos trabalhos se conecta com as múltiplas faces do público educacional para contribuir com o avanço das políticas públicas. Desse modo, tanto se promovem ações para aprimorar o dia a dia do professor como se formam profissionais de educação para qualificar a gestão das redes de ensino. Em 2016, participaram de atividades de formação mais de 10 mil profissionais. As parcerias construídas pelos programas permitem ouvir os estudantes, estimulam a participação das famílias e comunidades na vida escolar e apoiam ações sociais diversas, incentivando o engajamento voluntário dos colaboradores Itaú. Mais do que auxiliar o jovem a redigir uma crônica ou despertar o interesse pela leitura na criança, os programas convergem para o desenvolvimento da cidadania (ITAÚ SOCIAL, 2016, p. 7).

Direcionado e mantido pelo Banco Itaú/Unibanco, a instituição representa uma das frentes de investimento social da empresa. Segundo o site, o Instituto desenvolve programas voltados a melhoria da educação pública no Brasil, nos quais a “atuação é direcionada ao desenvolvimento da cidadania e à garantia de direitos fundamentais de crianças e adolescentes”. No relatório constam os programas: “A cidadania como convergência”, “Escrevendo o Futuro – Olimpíada de Língua Portuguesa”, “Melhoria da Educação no Município”, “Tutoria”, “Relação Família-Escola”, “Avaliação e aprendizagem”, “Prêmio Itaú-Unicef”, “Jovens Urbanos”, “Assessoria Integral”, “Itaú Criança”, “Voluntários Itaú Unibanco” e o “Comunidade, Presente!” (ITAÚ SOCIAL, 2016, p. 2, Relatório Anual).

O instituto também desenvolve programas na área de formação de gestores. Dois foram elencados acima: “Melhoria da Educação no Município” e o “Tutoria”. O primeiro projeto:

Criado em 1999 pelo Itaú Social e pelo Unicef, o programa oferece formação continuada para gestores educacionais. A formação presencial aborda tanto o eixo da gestão pedagógica quanto o da gestão administrativo/financeira. Dessa forma, o profissional se prepara de maneira ampla desempenhar suas funções. A metodologia do programa é disseminada, ainda, por meio de uma plataforma virtual e de publicações disponíveis no site do Itaú Social. [...] A abrangência do programa em 2016: Amazonas, Paraíba e São Paulo. Realizar o monitoramento e a avaliação de projetos sociais e políticas públicas é fundamental para aprimorá-los, definir sua continuidade e prestar contas à sociedade. Com essa premissa, o Itaú Social avalia os seus próprios programas e apoia organizações da sociedade civil e do poder público (ITAÚ SOCIAL, 2016, p. 10).

Uma questão muito significativa em relação ao controle é que o Itaú Social, diferentemente de muitas organizações sociais do país, disponibiliza seus documentos em sua página na internet, com contratos, planilhas, dados e informações sobre os vínculos com entes federativos, privados e instituições parceiras do Terceiro Setor. Projetos desenvolvidos, em sua maioria, com instituições vinculadas ao direito da criança e do adolescente estabelecidos no Estatuto (ECA).

A organização também desenvolve outro trabalho na área de formação de gestores o Programa Tutoria:

Com foco na prática, a Tutoria é uma metodologia de formação continuada direcionada a professores e gestores educacionais. O programa promove o desenvolvimento profissional a partir da reflexão sobre a prática

pedagógica. Na metodologia desenvolvida pelo Itaú Social, dois tipos de tutoria são propostos: a Tutoria de Área, oferecida aos professores na sua prática em sala de aula; e a Tutoria Pedagógica, direcionada aos gestores de escolas e das redes de ensino. O Itaú Social oferece formação em tutoria e técnicos de secretarias de educação para que possam usar e compartilhar essa metodologia com outros técnicos, professores e gestores pedagógicos nas escolas (ITAÚ SOCIAL, 2016).

Os dois programas voltados também a formação de professores e gestores que ganham maior amplitude e possuem um tempo de experiência no desenvolvimento. Quando a organização empresarial inicia o primeiro programa 1999, numa aproximação com entes municipais, a conjuntura política iniciava um maior entrelaçamento entre organizações sociais e entes públicos. Eram dados os primeiros passos na composição da legislação que ampararia essas parcerias.

Atualmente, consolidadas essas condições a organização reúne representantes do poder público, da iniciativa privada e do Terceiro Setor, para apresentar os resultados dos trabalhos realizados. Ampliadas as ações e investimentos, a organização agrega um grande número de parceiros, contemplando uma atuação específica na área da educação pública. Uma instituição do setor financeiro/bancário com uma cultura educacional empresarial, coletando experiências significativas no vínculo com o espaço público.

Tanto que o “Prêmio Itaú-Unicef busca estimular parcerias entre organizações da sociedade civil (OSCs) e escolas públicas no desenvolvimento de projetos socioeducativos. Esses projetos devem contribuir com as políticas públicas de educação Integral para crianças, adolescentes e jovens em condições de vulnerabilidade socioeconômica” (2015, p. 4). O interesse da Fundação Itaú Social no desenvolvimento de ações junto a educação pode ser observado no livro “Organizações da Sociedade Civil e Escola Pública – Uma parceria que transforma” (2015).

Nessa obra, da Fundação Itaú Social, estão expressas às razões para realização de parcerias, as formas de aproximação das OSCs com os entes públicos, a noção de trabalho compartilhado, a questão da Educação Integral, entre outros aspectos relativos ao envolvimento do Terceiro Setor e do setor privado com os governos. Encontra-se também, às motivações e caminhos para essa interlocução:

Por que fazer parcerias? As parcerias tornaram-se um tema de grande relevância a partir do fortalecimento do terceiro setor e da necessidade de uma ação coletiva para enfrentar os desafios educacionais do país. Como

ponto central, está o reconhecimento da importância do trabalho desenvolvido pelas OSCs em todo o Brasil. O mundo globalizado em que vivemos, cada vez mais rápido e intenso, pede ações articuladas. E para consolidar a sociedade democrática é preciso que a participação social se efetive. Assim, surgem redes que compartilham conhecimentos, conectam serviços, promovem ações inter e transetoriais. Como afirma Maria do Carmo Brant de Carvalho (2002), “Já não é possível pensar ações centralizadas, parceladas e isoladas. O desafio é superar saberes compartimentados e ações fragmentadas, democratizando o fazer público e buscando resultados mais efetivos na qualidade de vida dos cidadãos” (ITAÚ SOCIAL, 2015).

A Fundação Itaú Social dessa forma faz a defesa dessa estrutura na qual as organizações sociais ocupam espaços antes definidos como estatais. Uma instituição que inicia essa aproximação há muito tempo no Brasil e, possui um trabalho de difusão das ideias empresariais em parceria com a educação pública com publicidade recorrente. Sendo uma organização precursora do entrelaçamento com governos e, ainda mais, com organismos internacionais.

A última grande organização que trataremos nesse trabalho é o Instituto Ayrton Senna, de acordo com informações contidas na página na *internet*, foi criado em novembro de 1994, buscando ampliar as oportunidades para crianças e jovens trilharem na educação um caminho, para “transformar potenciais em realidade”. A atuação trouxe aprendizado ao Instituto, ampliando sua capacidade de “criar e implementar soluções educacionais”, voltadas ao ensino público. O Instituto está com 23 anos de atuação, num total de 1,5 milhão de alunos beneficiados por ano, com capilaridade densa que se estende a 17 estados e mais de 660 municípios.

Segundo o site da organização todo esse histórico e trabalho desenvolvido, permitiram formação de pessoal, implementação de pesquisas, organização de dados e evidências consolidadas por planejamento, implementação, avaliação de resultados potencializando sobremaneira as iniciativas de parceria com o setor público.

As iniciativas de parceria possuem duas frentes uma direta no campo da execução e outra com o viés de persuasão:

No campo do fazer – passamos a estabelecer parcerias com secretarias estaduais e municipais de ensino para produzir conhecimentos, formar educadores e pilotar soluções educacionais escaláveis que pudessem inspirar práticas e políticas de educação qualquer região do País.

Funcionando como uma espécie de “laboratório” para desenvolvimento e disseminação de inovações educacionais, nossas soluções passaram a beneficiar até 2 milhões de crianças e jovens anualmente, em praticamente todos os estados do Brasil.

No campo do Influir – trabalhamos para advogar pela causa da educação, mobilizando as pessoas para agir em prol dela e promovendo sua capacidade para que pudessem dar seu melhor. Como educação é uma causa de todos, passamos a conduzir ações de *advocacy*, mobilização e capacitação não apenas para educadores e gestores educacionais, mas também para jornalistas, empresários, promotores de justiça e uma série de outros atores sociais que também podem e devem contribuir com a causa dentro dos seus campos de atuação (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2017, *online*).

Portanto, a produção de conhecimento, a partir das experiências desenvolvidas, ampliaram substancialmente a atuação do IAS, imputando um crescente papel no processo de mobilização e responsabilização dos diversos atores do campo educacional.

No *site* do instituto, consta também o recebimento de um prêmio concedido pela UNESCO, em 2004, a “chancela para a criação da Cátedra UNESCO de Educação e Desenvolvimento Humano”, sendo a “primeira organização não governamental a receber esse reconhecimento”. Outro prêmio, foi o convite pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) para “ingressar na NetFWD (Net Forward), sua rede global de fundações dedicadas a promover impacto social” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2017, *online*).

De uma maneira geral a organização trabalha na mesma perspectiva desenvolvida pelos movimentos empresariais: atua em rede, onde difunde a ideia de corresponsabilidade num sistema de parceria com entes governamentais, gestores, professores, pesquisadores e empresários no sentido de desenvolver políticas e práticas no campo da educação (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2017, *online*).

Existem alguns trabalhos acadêmicos que desenvolvem análises sobre os programas do IAS, também trabalhados neste texto. Utilizaremos um que representa parte de uma pesquisa “Parcerias na Gestão da Escola Pública”, desenvolvida por pesquisadores do Núcleo de Política e Gestão da Educação da UFRGS. (Texto: O Público e o privado na gestão e financiamento de sistemas educacionais públicos: Um estudo dos Programas da Rede Vencer, coordenado pelo Instituto Ayrton Senna) (PERONI, 2007).

Esse estudo faz uma análise da parceria realizada em dois municípios do Rio Grande do Sul, iniciada em 1997, com a utilização de um Sistema Instituto

Ayrton Senna de Informação (SIASI), que realizava o registro dos dados educacionais dos municípios, e a partir deles orientava ações para as secretarias e escolas como estratégia para melhorar a educação pública nos municípios envolvidos no programa.

A pesquisa baseia-se em relatos de profissionais que trabalhavam na rede e atuavam no período de implantação dos programas. Baseia-se também, nos dados coletados nas secretarias e na página do Instituto. Na parceria do IAS com o sistema público “verifica-se o quanto o conteúdo da educação é monitorado por meio do SIASI, que estabelece metas e imprime todo um conteúdo educacional” (PERONI, 2007, p. 7).

A autora salienta algumas faces dessa parceria, especialmente, uma de cunho financeiro e outra de cunho pedagógico, vinculada a questão dos processos formativos:

Ao apontarmos alguns possíveis impactos para a escola e o sistema público de educação da parceria público/privada, neste período particular do capitalismo, destacamos que, através do SIASI, o IAS monitora a rede pública, determina onde deve melhorar, influencia na gestão da escola, e as redes públicas pagam por esse monitoramento. No caso das Classes de Aceleração e da Alfabetização, Programas da Rede Vencer, os municípios pagam pelos *Kits*, que têm a proposta pronta passo a passo. O Instituto vive principalmente de dinheiro de doações de empresas que, muitas vezes através da renúncia fiscal deixam de pagar impostos, que no mínimo 25% iriam para a educação. Além de perderem esse dinheiro, os municípios pagam o material, e ainda envolvem toda a rede de ensino público, já que professores, coordenadores pedagógicos, diretores, quadros das secretarias de educação, todos, enfim, passam a definir suas atividades em função das determinações do Instituto, tanto na área de gestão, como na pedagógica, redefinindo assim o espaço público e sua autonomia (PERONI, 2007, p. 12).

Apesar de passados mais de dez anos da análise e os programas desenvolvidos atualmente pelo Instituto, terem construídos dimensões muito maiores e diferentes, pois também são tensionados pelas diversas realidades, pelas pesquisas do meio acadêmico, pelas resistências e adesões, pelas mudanças políticas, que ocorrem nos entes federados. Apesar de tudo isso, constata-se algumas “permanências” na penetração da cultura empresarial gestada naquele período, particularmente, o monitoramento por meio de um aparato tecnológico, a influência na formação dos profissionais e alunos, e a perda da autonomia pedagógica.

Em nome dessas “permanências”, que se alongam nas últimas duas

décadas e meia, busca-se trazer o “espírito geral” do trabalho desenvolvido pela cultura empresarial para o sistema educacional brasileiro, particularmente, a relação entre organizações sociais, institutos, fundações e setor privado, de uma maneira geral, com as redes públicas de educação básica.

Neste espaço do estudo, destacamos quatro organizações sociais que possuem trabalho no campo da gestão e da formação dos profissionais de algumas redes públicas de ensino. O Instituto Unibanco, observando algumas características do Projeto “Jovem de Futuro”. A Fundação Lemann e sua influência no desenvolvimento da Base Nacional Comum Curricular, bem como as inovações nos projetos de tecnologia e educação. A Fundação Itaú Social e o envolvimento com os direitos da criança e do adolescente, ações no campo da Língua Portuguesa e projetos de incentivo a leitura. E, o Instituto Ayrton Senna, com programas de atuação direta no desenvolvimento pedagógico das redes públicas parceiras.

O objetivo não foi o de detalhar cada organização social e seus programas, mas captar evidências gerais, alinhamentos, peculiaridades da cultura empresarial para a educação pública. Seja pela apresentação dos programas, por meio das instituições ou por análises acadêmicas sobre os mesmos. Portanto, com um movimento dinâmico de aproximação e afastamento dessas ações e sujeitos, a observação permite conhecer aspectos da realidade.

5.4.3 A disputa de projetos formativos e de gestão da escola pública na conjuntura recente da educação brasileira – perspectivas de enfrentamento

O debate e a disputa postos para a sociedade brasileira no enfrentamento teórico e prático das definições dos projetos formativos e de gestão no campo educacional ganharam espaço após a aprovação da LDB 9394/96. Tornou-se necessário repensar duas perspectivas principais que estavam arraigadas no currículo da escola pública no Brasil. O governo FHC, seguindo orientações dos organismos internacionais, priorizou o ensino fundamental, no processo de financiamento desenvolveu o Fundef, no campo da formação buscando romper com os preceitos estabelecidos durante os governos militares, trouxe a definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de orientação teórico-metodológica externa, sem discussão e participação dos sujeitos no processo. Também foram incorporados os processos avaliativos, como critério de aferição da qualidade do

ensino ministrado pelas escolas.

Com a chegada de um governo democrático popular ao poder, em 2003, abriu-se a possibilidade de estabelecer diretrizes e novas regulações para o campo educacional, a partir de um debate amplo com a sociedade, com o meio acadêmico, com as instâncias representativas dos professores e estudantes, instituições do setor público, privado e terceiro setor. Enfim, a sociedade foi convidada a participar de um debate fundamental na construção de seus próprios rumos, tendo como um dos espaços dessa construção, a escola pública de educação básica.

Assim, foram desenvolvidos espaços públicos para os debates e construções no intento de definir os conteúdos, os pressupostos teóricos, os caminhos metodológicos e os processos avaliativos. Refletir sobre o homem e a sociedade, que se pretende formar implica em considerar que existem inúmeros interesses envolvidos, que o conflito e a luta de classes são inerentes ao desenvolvimento do capitalismo e as relações de produção próprias do sistema.

De modo que ao trazer, como propósito da democracia, o debate sobre a formação dos sujeitos e os processos de gestão da escola pública, os governos petistas, incrementaram o interesse de diversos setores. O campo democrático popular se fez presente, em suas representações diversas na academia, instituições, sindicatos, movimentos sociais, trabalhadores em educação, que poucas vezes na história do país, estiveram tão perto de definições tão significativas, pois os processos desenvolvidos historicamente não preconizavam a participação, eram excludentes. Projetos definidos e deliberados nas esferas de poder, invariavelmente, seguidos de luta e resistência por parte de professores e estudantes.

De outro lado, se fez presente também a burguesia empresarial, representando setores econômicos associados, grande mídia, o capital privado, terceiro setor e parcela da academia alinhada com as perspectivas liberais. São evidenciados no presente estudo pela intensificação de sua atuação junto a educação pública. Em geral, os grandes grupos econômicos no Brasil, a não ser de forma dispersas, em conjunturas pontuais, por interesse de setores específicos, esses grupos não possuíam aproximação com a escola pública.

Essa transformação na forma de atuação e no incremento do interesse em aproximar-se dos sistemas de ensino, possui motivações diferenciadas na proposição de incorporar perspectivas gerenciais no âmbito do serviço público em geral. Primeiro na crítica ao tamanho e lentidão do Estado, depois no sucessivo

chamamento ao voluntariado e, recentemente, com uma atuação mais ofensiva. Salientamos o que assevera Peroni (2007),

a lógica privada no público é mais do que uma questão técnica, não modifica apenas a organização da escola, mas os seus meios e fins: o que está em jogo não é tanto o desaparecimento da burocracia, mas uma nova etapa no controle do poder de gestão o qual deve penetrar mais na definição dos conteúdos e das relações pedagógicas (PERONI, 2007, p. 12).

Ao longo desse estudo, no intuito de realizar uma discussão sobre a disputa de projetos para a educação no país, a influência nas políticas públicas e os conflitos dela advindo, foram elencadas perspectivas distintas. Uma primeira, consolidada nas proposições e processos de formação humana que tenham no horizonte a construção de outro modelo de sociedade, superando a lógica vigente arraigada no modo de produção capitalista. Pensar a formação mais ampla significa lutar pela socialização do conhecimento, e que este não seja propriedade de uma classe específica.

Segundo Tonet (2006),

Se definimos a formação humana integral como o acesso, por parte do indivíduo, aos bens, materiais e espirituais, necessários à sua autoconstrução como membro pleno do gênero humano, então formação integral implica emancipação humana. Vale dizer, uma forma de sociedade na qual todos os indivíduos possam ter garantido esse acesso. Porém, uma tal forma de sociedade requer, necessariamente, um tipo de trabalho que tenha eliminado a exploração e a dominação do homem pelo homem. Somente uma sociabilidade baseada nessa forma de trabalho poderá garantir aquele acesso (TONET, 2006, p. 7).

Não deve sair do horizonte dos trabalhadores, a possibilidade de superação desse modelo. No limite, do desenvolvimento de sua conjuntura histórica, vale a ocupação dos espaços dentro do Estado, ainda que essa ocupação não permita ultrapassar a lógica de manutenção do sistema. Nesse espaço do Estado foram consolidadas algumas vitórias importantes da classe trabalhadora, de várias formas foram amadurecidas as percepções sobre sua condição. Tensionando o Estado e suas instituições houve avanço nos direitos sociais, na disputa política, nas condições de vida de uma maneira geral, o acesso a algum nível de saúde, de educação, de moradia, alimentação, entre outros avanços em função da luta dos trabalhadores.

Segundo Tonet (2006),

Na sociedade burguesa é proclamada a igualdade de todos os homens por natureza. O que significa que, em princípio, todos eles deveriam poder ter acesso ao conjunto do patrimônio humano. No entanto, com isso, de fato, não é possível (justifica-se essa impossibilidade pela desigualdade que resultaria da livre iniciativa, expressão do inato egoísmo humano), a dissociação entre discurso e realidade efetiva impõe-se como uma necessidade. Proclama-se o direito de todos a uma formação integral. Mas, de um lado, a maioria é excluída do acesso aos meios que possibilitariam essa formação e, de outro, essa mesma formação é definida privilegiando os aspectos espirituais: formação moral, artística, cultural, intelectual. Curiosamente, mas não por acaso, na sociedade burguesa, essa formação integral também a inclui a preparação para o trabalho. Quando, porém, essa formação é desnudada dos seus elementos superficiais e ideológicos, deixa ver que ela nada mais é do que a formação de mão-de-obra para o capital. Como o caráter de mercadoria da força de trabalho não é questionado, antes é tomado como algo natural, então essa parte da preparação “integral” nada mais é do que a transformação do ser humano em mercadoria apta a atender os interesses da reprodução do capital (TONET, 2006, p. 5).

Cientes desses limites impostos pelo modo de produção e pelos processos ideológicos que ressignificam conceitos e utilizam os termos, de forma intencionalmente distorcida, tratamos os projetos formativos desenvolvidos no âmbito das políticas públicas brasileiras, como processos de “formação dos sujeitos”, para que a ideia “formação humana integral”, não seja desgastada em discursos, que não conduzam à processos humanização mais concretos, para além da lógica do capital.

Contudo, reafirmamos a necessidade da tensão e da disputa sobre o Estado, bem como a organização dos trabalhadores nos movimentos sociais, sindicatos, instâncias diversas de representação. Neste sentido, as políticas públicas educacionais também representam esse espaço de luta, nelas são ampliadas formas de compreensão da realidade, são definidos os caminhos legais, a normatização, às regras e regulamentos nos quais construímos diariamente a vida.

As políticas públicas são determinantes nos passos que a sociedade pretende dar, portanto, ao se fazer presente nessa disputa pelos caminhos da escola pública, os trabalhadores, a quem ela geralmente se destina, passam a propor e disputar esses rumos.

Portanto, essa primeira perspectiva sobre a disputa de projetos para a educação brasileira, orienta teoricamente nossa prática. Para que ela, particularmente, no campo da educação, em todas as atividades que a compreenda,

não esteja na esfera das ações espontâneas, mas que sempre sejam intencionais, no sentido de trazer para a escola pública, o papel fundamental de socialização do conhecimento produzido pela humanidade.

As perspectivas que foram trabalhadas ao longo da pesquisa estão compreendidas no espaço da luta de classes, configuradas em projetos societários em disputa, mas represadas nos limites do modo de produção capitalista. Assim, tratamos sobre a educação brasileira, na conjuntura que opõe dois projetos para o desenvolvimento das políticas públicas no país. Um primeiro, vinculado às forças do campo democrático popular e outro vinculado à burguesia empresarial.

Tratamos o campo democrático popular, como os setores da sociedade brasileira que possuíam e possuem um histórico de lutas a favor da escola pública, gratuita, laica e democrática, que tenha essa escola, como um compromisso com a justiça social, e que nela enxergam uma instituição promotora de oportunidade de acesso ao conhecimento às camadas populares. Setores que ao longo do tempo tensionaram os governos nas três esferas na defesa do direito à educação para todos, tendo como norte a gestão democrática, a democratização das práticas de participação e deliberação coletivas. Bem como, a consolidação de um aparato legal, nos quais os princípios e fins da educação pública estivessem associados ao interesse público.

Nesse espectro encontramos movimentos sociais organizados, sindicatos dos trabalhadores e centrais sindicais, instâncias representativas dos trabalhadores em educação, movimento estudantil, partidos políticos alinhados à esquerda, instituições representativas do campo acadêmico-científico. Sujeitos que pensaram e lutaram por uma “educação pública, com gestão pública” (FREITAS, 2016).

Tratamos também sobre os setores empresariais que disputam as políticas públicas educacionais são compostos por grandes grupos econômicos, com atuação em várias áreas. Consolidaram, nas duas últimas décadas, ações diversificadas, que permitiram construir a expertise e um discurso alinhado para empreender uma ocupação sem precedentes no campo da educação pública.

Na última década, o movimento Todos Pela Educação, instituído pelos setores empresariais, na abertura a participação incentivada durante o governo Lula, construiu um protagonismo significativo na educação pública. O TPE assimila e

disputa parte da agenda das políticas públicas desenvolvidas pelo MEC, passa a dar maior visibilidade às mesmas, a realizar um monitoramento e análise ágil, que permite tomar a dianteira nas políticas educacionais, polarizando os debates, imprimindo suas marcas nas políticas públicas. E, juntamente com outros movimentos empresariais, influenciam nas definições dos caminhos da educação brasileira.

5.4.4 A disputa de projetos e a formação humana integral nas Diretrizes Curriculares Nacionais e na Base Nacional Comum Curricular

Com as mudanças no campo educacional implementadas durante os governos petistas, seguindo a lógica da necessidade de refletir sobre as diretrizes educacionais, foram realizados durante longo período e com participação de diversos setores da sociedade, estudos, seminários e debates amplos sobre a construção da proposta, possivelmente abrangendo o maior leque de níveis e modalidades, construídos na história do país.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica resultam também de processos de disputas intensas no seio da sociedade. Nelas, estão contidas as orientações sobre a “organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras” (BRASIL, 2013, p. 6). Interessa, particularmente, neste estudo, a concepção de formação humana presente nas diretrizes, pois ela permite observar, ao menos no campo teórico, uma diferença substancial na concepção de formação humana pretendida. Da mesma forma pode-se observar como está contemplada na BNCC, apontando que numa perspectiva de maior intensidade da atuação dos movimentos empresariais sobre o governo federal há perdas na perspectiva dos caminhos educacionais.

As “diretrizes orientam-se no sentido do oferecimento de uma formação humana integral”, preveem também “o oferecimento de diferentes formas de organização curricular” e “o fortalecimento do projeto político pedagógico” (BRASIL, 2013, p. 157). Essas definições ainda fazem parte do período onde havia um tensionamento maior entre os setores sociais e no interior do próprio MEC, durante o governo Dilma. Portanto, a compreensão sobre o organização do currículo encontrava-se em disputa.

Assim, segundo as diretrizes, “organizar o currículo implica romper com

falsas polarizações, oposições e fronteiras” e permitir aos professores que compreendam “o sentido da educação que é proporcionada aos estudantes”, e no debate e diálogo, definir “como os componentes curriculares podem ser organizados de modo a contribuir para a formação humana integral” (BRASIL, 2013, p. 183).

Ou seja, as diretrizes contemplam uma perspectiva mais ampla do processo educacional, como se propõe para sua última etapa:

O Ensino Médio, fundamentado na integração das dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, pode contribuir para explicitar o significado da formação na etapa conclusiva da Educação Básica, uma vez que materializa a formação humana integral. Para que essa educação integral constitua-se em política pública educacional é necessário que o Estado se faça presente e que assuma uma amplitude nacional, na perspectiva de que as ações realizadas nesse âmbito possam enraizar-se em todo o território brasileiro. Para que isso possa ocorrer é fundamental que as ações desencadeadas nesse domínio sejam orientadas por um **regime de coordenação e cooperação entre as esferas públicas** dos vários níveis, dentro do quadro de um sistema nacional de educação, no qual cada ente federativo, com suas peculiaridades competências, colabora para uma educação de qualidade (BRASIL, 2013, p. 190). [grifo nosso].

Esta mesma concepção é encontrada na educação profissional, demonstrando que a lógica permeia a toda a educação básica centra-se numa perspectiva mais ampla.

Segundo as diretrizes,

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio deve ser concebida como oportunidade para a formação humana integral, tendo como eixo estruturante a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, fundamentando-se no trabalho como princípio educativo, na pesquisa como princípio pedagógico e na permanente articulação com o desenvolvimento socioeconômico, para garantir ao cidadão trabalhador a oportunidade de exercer sua cidadania com dignidade e justiça social. Quando integrada com o Ensino Médio, essa Educação Profissional Técnica deixa de ser simplesmente a parte diversificada dessa etapa de ensino, como o foi na vigência da revogada Lei nº 5.692/71. Reitera-se que a Educação Profissional Técnica, na atual LDB, não substitui a Educação Básica. A valorização de uma não representa a negação da outra. A melhoria da qualidade da Educação Profissional pressupõe uma Educação Básica de sólida qualidade, a qual constitui condição indispensável para a efetiva participação consciente do cidadão no mundo do trabalho (BRASIL, 2013, p. 239).

Portanto, a perspectiva de formação humana constante das diretrizes aponta uma ruptura com as proposições oriundas dos anos 1970 e 1980, e representa uma resistência aos processos de compreensão contidos nas proposições dos movimentos empresariais, baseadas nos processos reformistas dos anos 1990. Os

movimentos empresariais, ao participarem das disputas das políticas públicas, faziam escolhas das pautas e espaços nos quais teriam maior envolvimento.

Assim, é perceptível, que a disputa no campo do currículo, na conjuntura do governo Temer passa a ter uma influência muito mais significativa desses setores. E a concepção de formação humana ganha limitações. O texto da Base Nacional Comum Curricular ressalta a “formação humana integral” duas vezes (em 470 páginas) e, nas duas oportunidades, fazendo menção às diretrizes, aprovadas pelo CNE:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394 96), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2017, p. 7) [grifo original].

Saviani (2016, p. 75) questiona: “se a base comum já se encontra definida por meio das diretrizes curriculares nacionais, que são mantidas, qual o sentido desse empenho em torno da elaboração e aprovação de uma nova norma relativa à “base nacional comum curricular”?”. Houve um aqodamento no governo federal em todas às áreas, para avançar nos projetos reformistas. Essa correria pode ser vista nas principais ações governamentais como na emenda do “teto dos gastos”, nas reformas trabalhista e previdenciária. E no campo educacional, a BNCC e a reforma do Ensino Médio, com imenso retrocesso na perspectiva de formação dos estudantes.

A segunda oportunidade em que o termo “formação humana integral” aparece no texto da BNCC salienta competências necessárias para essa formação. O texto sofreu grande influência dos movimentos empresariais, de seus institutos e fundações, com participação intensa e grande publicidade por parte da mídia. Como pode ser observado na proposta, são elencadas “dez competências” a serem desenvolvidas nos processos formativos:

Ao longo da Educação Básica – na Educação infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio – os alunos devem desenvolver as dez

competências gerais que pretendem assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que visa à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2017, p. 25) [grifo original].

Silva (2017) salienta que no documento da BNCC a justificativa “para a organização curricular com base na noção de competência estaria também na LDB”. Observa-se que essa noção acompanha o debate das políticas desde os anos 1990. Segundo a autora,

A noção de competência passa a ser compreendida como a capacidade de mobilizar saberes de diferentes naturezas: científica, cotidiana, ética, estética, sob a justificativa de que a transferência de conhecimento entre distintas situações, nas quais se impõe uma relação dinâmica entre o saber e o fazer, entre o pensar e o agir pode conduzir os indivíduos a uma relação mais autônoma com o conhecimento de modo a conduzir a sua vida de forma também mais autônoma (SILVA, 2017, p. 6).

A autora considera que os vários sentidos admitidos pela palavra “competência” utilizada nas políticas curriculares trazem fluidez e ambiguidade e lamenta que na BNCC a “explicitação” do sentido do termo se resume a apenas um parágrafo.

Outro aspecto observado refere-se ao posicionamento dos sujeitos da escola sobre a “normatização curricular”. Nesse sentido, Silva (2017) assevera que dado o processo histórico e a formação dos sujeitos no interior das instituições impõe-se relatividade ao alcance das reformas curriculares. As políticas possuem sentido estratégico e de disputa, sendo tensionadas em cada espaço e realidade nas quais estão inseridas. Salienta como de extrema importância, que o estudo sobre as mudanças curriculares deva considerar seu movimento, pois ainda que não altere “a totalidade das práticas educativas, produz mudanças, gera novos discursos e novas práticas que necessitam ser conhecidas, analisadas, problematizadas” (SILVA, 2017, p. 15).

A proposição contida na BNCC pode consolidar um conjunto limitado de proposição para a formação dos estudantes, ancorada nas avaliações institucionais, limitando os projetos formativos, os projetos político pedagógicos, a autonomia pedagógica e o trabalho dos professores, configurando a lógica da busca por “resultados” almejada pelos setores empresariais. Saviani (2016) afirma que “tudo indica que a função dessa nova norma é ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas”. Salienta ainda, que

“essa subordinação de toda a organização e funcionamento da educação nacional à referida concepção de avaliação implica numa grande distorção do ponto de vista pedagógico” (SAVIANI, 2016, p. 75).

Neste sentido, especialmente nos últimos dois anos, foram intensificadas às ações nos espaços deliberativos, por parte das organizações vinculadas a esses setores, especialmente no MEC e no legislativo federal. De outro lado, uma grande campanha midiática, para trazer a noção de participação da juventude e da sociedade, por meios diversos, especialmente o eletrônico, e configurar um aspecto democrático na definição das propostas para a BNCC. Essa participação ressignificada, rasa, corrompida em seu sentido, presente nas propostas empresariais, buscando reafirmar o envolvimento da sociedade com as definições de seus projetos educacionais, de seus currículos e dos rumos de suas escolas, permanecem extremamente presentes.

Saviani (2016) afirma que,

O papel da escola democrática será, pois, o de viabilizar a toda a população o acesso à cultura letrada consoante o princípio que enunciei em outro trabalho (SAVIANI, 2012a) segundo o qual, para se libertar da dominação, os dominados necessitam dominar aquilo que os dominantes dominam. Portanto, de nada adiantaria democratizar a escola, isto é, expandi-la de modo a torna-la acessível a toda a população se, ao mesmo tempo, isso fosse feito esvaziando-se a escola de seu conteúdo específico, isto é, a cultura letrada, o saber sistematizado. Isto significaria, segundo o dito popular, “dar com uma mão e tirar com outra”. Com efeito, como já foi lembrado, para ter acesso ao saber espontâneo, à cultura popular, o povo não precisa da escola. Esta é importante para ele na medida em que lhe permite o domínio do saber elaborado (SAVIANI, 2016, p. 58).

Portanto, participar, no formato do chamamento público, realizado sobre a BNCC, para referendar uma proposição, definida de antemão em sua concepção, pode significar, contribuir para a já definida limitação proposta para a educação das camadas populares.

Consideramos extremamente importante ter presente a noção de que outro formato de organização do modo de produção da vida material seja possível, que nos limites do espaço do capitalismo, tenhamos no horizonte a importância dos projetos formativos desenvolvidos pela escola pública. Concordamos com (MOURA, LIMA FILHO E SILVA, 2015), ao refletirem teoricamente sobre a necessidade de disputar a direção dos projetos formativos desenvolvidos na escola pública.

Segundo os autores,

É possível e necessário plantar – e cuidar para que cresçam – as sementes da formação humana integral, politécnica, unitária, aproveitando-nos das contradições do sistema capital.

Para tanto, na “travessia” ainda é necessário reclamar por “escolas técnicas (teóricas e práticas)”, com base no princípio educativo do trabalho, onde está o germe do ensino que poderá elevar a educação da classe operária bastante acima do nível das classes superior e média.

Se essa tese é válida para a classe trabalhadora em geral, para o Brasil, imerso no capitalismo neoliberal como quase todo o planeta e, além disso, estando na periferia desse sistema, ela tem mais vigor ainda.

Em nosso país, a situação da classe trabalhadora é muito mais degradante que nas regiões de capitalismo avançado, onde, de uma outra maneira, passou-se pelo Estado de bem-estar social, o que garantiu aos trabalhadores alguns direitos sociais básicos e a manutenção deles, mesmo em meio à crise atual.

No Brasil, a extrema desigualdade socioeconômica obriga grande parte dos filhos da classe trabalhadora a buscar, bem antes dos 18 anos de idade, a inserção no mundo do trabalho, visando complementar a renda familiar ou até a autossustentação, com baixíssima escolaridade e sem nenhuma qualificação profissional, engordando as fileiras do trabalho simples, mas contribuindo para a valorização do capital (MOURA, LIMA FILHO E SILVA, 2015, p. 1070).

As sementes plantadas com as diretrizes, com todo o processo de debate desenvolvido nos últimos anos, com avanço considerável na produção de bases acadêmico-científica e suas evidências, com presença e participação dos sujeitos do processo educacional, com base na realidade escolar, considerando as condições sócio-históricas dos envolvidos. Essas sementes, da formação humana integral, plantadas no período recente estão sendo abandonadas e substituídas, por uma conjuntura propositalmente avassaladora e prejudicial aos interesses dos trabalhadores.

A reforma do Ensino Médio e a BNCC com propósitos restritivos para os projetos formativos, por vezes escamoteados, mas que por fazer parte de uma proposta maior, onde caminham juntos os processos avaliativos, a busca por resultados, a crítica a realização da educação pública pelos entes federados, a crítica a gestão pública em geral, a corresponsabilidade, o compartilhamento com a “sociedade” das ações educacionais, o chamamento ao capital privado e ao Terceiro Setor. Enfim, o setor empresarial empreendeu grande esforço na consolidação da reforma e da BNCC por incluí-las como referência dos projetos formativos voltados a classe trabalhadora.

Síntese do Capítulo 5

No quinto capítulo foram analisados a legislação recente e os princípios que os movimentos empresariais vislumbram reger as propostas de gestão da escola pública de forma compartilhada. Neste sentido, destaca-se a Lei 13.019/14, sobre o Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil (MROSC), instrumento jurídico político que passa a nortear a relação entre entes públicos e organizações sociais.

Destaca-se também, a lógica da “gestão por resultados” (BM, 2006), que tem como base o gerencialismo, ferramenta da eficiência gestionária, que altera a concepção de escola, retirando o foco do conhecimento, e alterando a noção de gestão democrática. Assim, o gerencialismo e a noção de performance, atingem os profissionais da educação, com processos avaliativos, monitoramento, cobrança por desempenho e resultados, entre outras pressões sobre os mesmos.

O capítulo também aborda, a queda do governo Dilma e a perspectiva reformista do governo Temer, com avanço das proposições dos movimentos empresariais. Conjunturalmente, as reformas trabalhista, previdenciária e fiscal atingem diretamente a classe trabalhadora, particularmente, os professores, categoria profissional constituída em grande monta por funcionários públicos, implicados diretamente em seus direitos.

No contexto reformista, buscamos aproximação com uma proposição de transferência da gestão de escolas públicas para organizações sociais vinculadas ao Terceiro Setor, como proposta do governo de Goiás voltada a trazer “eficiência” e “qualidade”, com redução de despesa pública. A análise permite perceber o quão profundo é o intuito da burguesia empresarial com proposição dessa natureza, que diluída em todo país traz consequências gravíssimas para a gestão e para os processos formativos da classe trabalhadora, bem como atinge os profissionais da educação em direitos fundamentais. Salientamos os movimentos de resistência e territórios (político, jurídico, pedagógico e social) para o enfrentamento dessas propostas, sob a bandeira: “escola pública, com gestão pública”.

No fim do capítulo, tratamos sobre a perspectiva de unificação das pautas dos movimentos empresariais, com foco na “corresponsabilidade” pela educação, na qual entes públicos, capital privado e terceiro setor passam a compartilhar a responsabilidade pela educação pública. Com destaque especial para os dez anos

de consolidação do movimento Todos Pela Educação, um dos principais vetores da unificação das pautas empresariais, que agregou apoio de setores diversos, com um grupo de profissionais perpassando todas as esferas de poder, governo, mídias e chegando a influenciar, juntamente com seus parceiros, as principais políticas públicas desenvolvidas no país na última década.

Assim, destacamos alguns projetos dos movimentos empresariais buscando o cerne de suas proposições para pontuar uma crítica ao caráter classista dos projetos formativos e de gestão voltados a escola pública. Salientamos também, a maneira como o “golpe parlamentar” que levou Temer ao poder abriu as portas para um conjunto de reformas conservadoras que estavam represadas. A materialização dessas ações, extremamente danosas às perspectivas de formação direcionadas à classe trabalhadora, está presente na aprovação acelerada da reforma do Ensino Médio e na consolidação da Base Nacional Comum Curricular.

5.4.5 Principais pontos da nossa tese sobre o movimento Todos Pela Educação e a atuação dos movimentos empresariais na educação pública brasileira

A realização dessa pesquisa, a partir dos documentos e textos produzidos pelos movimentos empresariais e seus interlocutores, pela produção acadêmica nacional, textos legais e jornalísticos, permitiu algumas análises sobre as disputas e os processos de empresariamento das políticas públicas em educação no Brasil, bem como novas dimensões na relação entre o setor público, privado e terceiro setor. Neste sentido, inicialmente salientamos que as ações empresariais, no contexto da educação pública, estão inseridas e fazem parte do desenvolvimento do capitalismo nessa fase de redefinição do papel do Estado e das respostas neoliberais para as crises de acumulação.

Portanto, não se trata de uma atuação isolada e planejada por um grupo de empresários brasileiros, que determinaram algumas ações voltadas a educação básica pública. Mas trata-se de alguns movimentos em âmbito mundial (a exemplo dos EUA, Inglaterra, Chile, entre outros) nos quais o discurso empresarial para a educação pública encontra-se disseminado. São modelos diversificados, mas que em seu cerne, possuem um conjunto de ações semelhantes, no sentido de compartilhar a gestão e os processos formativos com setores da sociedade.

No Brasil, algumas orientações e sugestões dos organismos multilaterais,

como o Banco Mundial, servem de parâmetro para a atuação dos governos nas três esferas. Assim, destacamos, por exemplo, que a partir dos resultados insatisfatórios das escolas públicas nas avaliações institucionais, critério prioritário dos movimentos empresariais, que essa inadequação da qualidade da educação ministrada, para os empresários, está associada à gestão pública governamental.

As ações empresariais em relação à educação pública se intensificaram, seguindo um movimento colhido em vários outros países do mundo, difundido e potencializado, em grande medida, pelo processo de globalização econômica e pela competitividade do mercado. Bem como, pela ampliação e desenvolvimento das telecomunicações e da rede mundial de computadores (Internet). Essa intensificação tem motivações variadas.

Entre elas, está a aceitação no mercado globalizado e as regras subjetivas da competitividade internacional que, fizeram com que grandes instituições e organizações ampliassem sua participação em algumas áreas sociais. As respostas neoliberais às crises do capitalismo e a mudança no papel do Estado, com ampliação da participação da sociedade nos problemas gerados pelo modo produtivo, são centrais na percepção das mudanças decorrentes dessa conjuntura mundial.

Grandes bancos nacionais e internacionais, representantes do setor financeiro, das telecomunicações e mídias, da siderurgia, metalurgia, agronegócio, entre outros setores, ampliaram sua participação em áreas sociais no país. As motivações empresariais variam extremamente, como dissemos, vão da responsabilidade social, ao interesse em conseguir benefícios fiscais. Mas elas diversificaram muito e, na última década, encontram um alinhamento especial: a definição da agenda das políticas públicas, da gestão da educação e o controle dos processos formativos dos trabalhadores. Neste sentido, a criação do movimento Todos Pela Educação foi fundamental para alinhar as perspectivas empresariais e salientar a “corresponsabilidade”, como centro de uma coalizão de vários setores e sujeitos que passam a protagonizar as ações educacionais no país.

Desse alinhamento, na breve observação realizada sobre ações das organizações sociais mencionadas, se depreende algumas características comuns. Como por exemplo, essa discussão sobre a questão da qualidade da educação proporcionada pelas escolas públicas brasileiras. Essa é a principal “porta de entrada” da atuação das organizações vinculadas aos empresários na educação.

A máxima empresarial, muito presente nos negócios, de que quando o investimento é suficiente, o planejamento e execução de ações são realizados, e os resultados são ruins, há uma indicação instantânea no diagnóstico: “o problema está na gestão”. Essa simplificação ideológica, quando aplicada em uma área tão complexa, como a educação, redundava em soluções de gestão e de formação nos moldes empresariais.

Portanto, algumas soluções empresariais para a gestão das escolas públicas e processos formativos, (que se pode captar como evidência inicial do conjunto de ações desenvolvidas pelas organizações sociais), são caracterizadas pela afirmação da necessidade de melhorar continuamente a qualidade da gestão das secretarias e das escolas.

Assim, as soluções empresariais para aprimorar a gestão, passam pela formação, monitoramento e controle das ações políticas, administrativas, financeiras e pedagógicas. Ao propor uma gestão de qualidade, eficiente, participativa e que alcance resultados, os empresários buscam a modificação de uma cultura estabelecida nas escolas públicas, que não estão estruturadas e pensadas para buscar competitividade e resultados em avaliações institucionais.

Mas a jornada, de mais de duas décadas, ao lado do poder público, especialmente das escolas públicas, no seu interior, com seus sujeitos, com suas formas de fazer, moldaram a atuação empresarial. Em muitos locais, em formatos diversos, com participação, por vezes caritativa e filantrópica, ou no estabelecimento de contratos variados, a presença foi constante. O empresariado, de forma genérica, aprendeu muito sobre a gestão da escola pública, sobre seus processos educacionais, pedagógicos, administrativos, formativos, políticos, sociais, culturais e acadêmico-científicos.

Não é difícil perceber esse aprendizado quando se “navega” nos sites das organizações e, se depara com uma quantidade invejável de informações, dados, análises e ações desenvolvidas por elas. Ou, simplesmente, comparar uma ação de um período um pouco distante, como o programa “Amigos da Escola”, com o que está posto nesse momento. Uma distância imensa nas proposições do voluntariado, em relação às ações atuais, de parceria e realização de contratos, com o Ministério da Educação, com as secretarias estaduais e municipais de educação.

Percebe-se a mudança do caráter da presença empresarial no campo educacional. Em relação aos meios, as organizações introduzem tecnologias educacionais, plataformas virtuais de aprendizagem, *sites*, portais, aplicativos de controle e monitoramento, tecnologias gerenciais, em um aparato versátil que aproxima os profissionais e estudantes para o desenvolvimento de suas atividades.

Outra questão comum entre os movimentos empresariais é a atuação forte nos processos de formação com cursos presenciais e EaD para gestores e professores, com diversificação para atuação no campo pedagógico, administrativo, financeiro. Essa formação, invariavelmente, é citada pelas organizações como necessária a melhoria nas práticas de gestão e processos pedagógicos. Destaca-se ainda, como questões comuns aos projetos empresariais, a troca de experiências e de “boas práticas” de gestão, o controle dos recursos e o conhecimento das diversas realidades onde atuam.

Outro campo, que possui alinhamento, no conjunto dos movimentos empresariais em sua aproximação com a escola pública, é a cooptação de profissionais de grande experiência e reconhecido trânsito nas esferas políticas, sociais, acadêmicas, midiáticas e gerenciais para, em uma visão ampliada, debater e referendar “imagens” das políticas e consolidar condições que permitam apoiar o planejamento, a implementação, a execução e avaliação das mesmas em âmbito nacional.

A utilização desses profissionais de experiência reconhecida, numa visão mais restrita e local, para auxiliar na revisão do desenvolvimento de políticas e processos pedagógicos se tornou uma prática comum. Eles também auxiliam no planejamento e organização das secretarias e nos processos de formação continuada, orientando práticas e fomentando a disputa de projetos para a gestão da escola pública básica e conhecendo as realidades e peculiaridades locais.

De maneira geral, também encontramos educadores com larga experiência, que ocuparam, durante muito tempo, e ocupam espaços decisórios, em governos nas três esferas, num trabalho de maior monta, o de transmitir para a sociedade a visão ideológica dos movimentos empresariais para a educação. São profissionais de destaque em âmbito nacional, que ocupam às diversas mídias, para propagandear e disputar visões de mundo, de construção da sociedade e, particularmente, das políticas educacionais numa perspectiva que restringe os

caminhos da classe trabalhadora.

Ao elencar questões significativas que alinham posicionamentos e ações dos movimentos empresariais percebe-se a intensificação dessa cultura política, presente cada dia mais nas redes e escolas públicas do país. Levantamos também, possíveis motivações, que percorrem o marketing social, a classificação e certificação das empresas no mercado e a responsabilidade social, mas conforme afirmado, essas motivações ultrapassam o limite da configuração empresarial, ganhando um caráter classista.

Do contrário, só seriam realizadas ações filantrópicas, assistenciais, caritativas e voluntaristas. Não teriam os movimentos empresariais, empreendido tamanho esforço na consolidação do Plano Nacional de Educação (PNE 2014 – 2024), não estariam eles, fortalecendo intentos na definição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Portanto, ao disputar a agenda das políticas educacionais e buscar interlocução constante com os entes federados e associações representativas de dirigentes estaduais e municipais, os movimentos empresariais buscam outro nível de relação entre os setores público, privado e terceiro setor.

Ainda nesta perspectiva, além de buscar ampliar seu nível de relação, o intento principal estaria na definição de perfis e na padronização da formação dos trabalhadores, ampliando o domínio hegemônico de classe. Ao estarem presentes na definição das políticas públicas de gestão e de formação, nos vários âmbitos de atuação, os movimentos empresariais podem transformar em consensos, parâmetros de gestão e projetos formativos, que limitam a compreensão dos trabalhadores de sua condição sócio-histórica.

Ao restringir os processos didático-pedagógicos que permitem aos filhos da classe trabalhadora, a quem a escola básica pública, invariavelmente, se destina, negando acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade, por meio do trabalho, os movimentos empresariais limitam as possibilidades da escola pública e das camadas populares.

Ao definir, por exemplo, duas áreas prioritárias para o currículo da educação pública básica, a Matemática e a Língua Portuguesa, que são exigidas nas avaliações institucionais, buscando a melhoria nos resultados, negligencia aspectos de uma formação mais ampla e abrangente. Ao buscar o monitoramento e controle das escolas e de seus conteúdos pedagógicos, interpõe-se à autonomia e a gestão democrática. Então, estas são algumas condições que se desdobram de ações

privadas no campo da educação pública, elas alteram os meios e os fins, controlando a gestão, os currículos, conteúdos e as relações pedagógicas.

CONCLUSÃO

Nesse estudo procurou-se, inicialmente, desenvolver uma abordagem sobre a relação entre o público e o privado na educação brasileira. Bem como, debater a questão da organização e regulação do Estado brasileiro depois da promulgação da Constituição Federal de 1988. Portanto, esse é o ponto de partida da presente pesquisa por representar o ordenamento jurídico, econômico, político e social, nos quais se baseiam às disputas e tensões que permeiam a educação no país.

Os anos 1990 representam um ponto de inflexão, em função da Reforma do Aparelho do Estado e dos aspectos conjunturais, alterados pelas políticas neoliberais, que influenciaram sobremaneira todos os setores da vida nacional, e determinaram mudanças profundas na gestão pública. Assim, nesse estudo, se apresenta a transição governamental do poder político, como processo paulatino de adequação aos condicionantes instituídos por outra lógica de gestão. Com a participação significativa de novos setores sociais e atores diversos no embate que flexibilizou as ações do Estado, redesenhando seu papel, frente ao processo de globalização da economia mundial.

O estabelecimento de uma nova relação entre o setor público, o setor privado e terceiro setor ganha contornos diferenciados na transição entre os Governos FHC e Lula, e a participação empresarial nas diversas políticas públicas se amplia em grande medida.

Na educação, observa-se uma forte disputa para direcionar proposições do governo. Setores que historicamente construíram propostas na defesa da educação pública, gratuita, com qualidade, para todas as classes sociais, se fizeram presentes nessa disputa. Com lutas empreendidas ao longo de décadas, fizeram da gestão democrática da escola pública, sua principal referência, e um dos poucos instrumentos possíveis, capazes de garantir a plenitude do direito a uma educação, que se pretendia emancipadora, nos limites do modo de produção capitalista.

Esses setores tiveram de envidar esforços para, com a eleição de um governo caracterizado como democrático popular, do qual participaram da vitória eleitoral, minimizar os efeitos de uma ação coordenada por setores empresariais

para imprimir às políticas públicas educacionais um caráter gerencial.

Sendo assim, retomando algumas questões principais propostas inicialmente como problema de pesquisa, sobre a conjuntura e os artifícios utilizados pelo empresariado na constituição do movimento Todos Pela Educação, a partir da análise de suas proposições em documentos, produções textuais, programas e projetos evidenciamos, por meio dessas fontes, um norte teórico, estratégias e formas de atuação em prol de seus objetivos. Retomamos também aspectos de sua penetração na esfera pública, disputando, ampliando espaço, ganhando capilaridade e propondo a “profissionalização” dos processos de gestão da escola, associados a projetos formativos limitados em sua concepção.

Evidenciamos no decorrer da pesquisa que, diferentemente das ações empresariais iniciais dos anos 1990, caracterizadas por serem mais individualizadas, esparsas, difusas, isoladas e voluntaristas. Que as ações da década seguinte ganharam organicidade de classe. Torna-se significativo para os empresários de variados setores, apropriar-se do discurso da melhoria da qualidade da educação pública, disputando a agenda das políticas educacionais e estruturando organizações para participar de tal processo.

Salientamos então, algumas motivações para essa atuação. Inicialmente, seguem os movimentos empresariais às orientações dos organismos internacionais, no bojo do desenvolvimento das forças produtivas e no acompanhamento da ordem global. Portanto, importa a esses setores participar das definições dos projetos formativos destinados aos trabalhadores. Importa influenciar e incutir na gestão pública seus princípios e sua lógica de compreensão do espaço público. Bem como, importa trazer a racionalidade da lógica custo-benefício para a gestão dos sistemas e escolas públicas brasileiras.

Ao trazer essas questões centrais para a compreensão das razões, interesses e motivações da atuação crescente dos empresários na educação pública nas duas últimas décadas, evidenciamos a participação dos movimentos vinculados a esses setores no que tange aos processos de gestão e formação. Para tanto, as fontes, dados e informações foram trabalhados no sentido de articular os temas centrais da perspectiva empresarial, amparados em uma base teórica que entrelaçada a atual fase de desenvolvimento do modo de produção capitalista e a conjuntura político-econômica brasileira.

Caminhamos metodologicamente analisando os materiais compilados dos

portais dos movimentos empresariais, contraditando-os com textos da produção acadêmica nacional. Num primeiro momento, busca-se trazer considerações históricas sobre a relação público-privada na educação brasileira na conjuntura dos anos 1990 e suas relações com as transições governamentais. Portanto, é desenvolvida uma análise histórica e política, para observar as condições conjunturais nas quais estão ensejados os objetivos pretendidos pela pesquisa.

Na segunda parte da análise dos documentos da pesquisa, os movimentos empresariais ganham centralidade, particularmente o movimento Todos Pela Educação. Os dados e informações, contidos nos portais dos mesmos foram tratados, de forma separada e por temas. Num primeiro momento o TPE é apresentado com sua historicidade, seus objetivos e proposições sobre a educação pública. Posteriormente, evidenciam-se nos textos, questões vinculadas ao tema da gestão, da lógica privada de pensar o público, dos princípios gerenciais contidos na produção teórica do TPE e de seus interlocutores.

Bem como, são compilados das fontes pesquisadas, documentos e textos produzidos pelos movimentos empresariais, nos quais podem ser salientados os relatórios dos Congressos Internacionais do TPE, o Anuário da Educação Básica, o Observatório do PNE, relatórios de outras organizações, entre outros documentos dos movimentos e de seus interlocutores. Da análise desses textos são subtraídos aspectos principais que carregam os princípios, fundamentos, estratégias e a forma de operar e atuar desses setores.

De igual maneira, os temas centrais abordados pelo interesse empresarial, para respaldar sua lógica, são analisados a partir da perspectiva dos mesmos e de suas produções, não de releituras, pois dessa forma é possível uma maior aproximação das questões nucleares das propostas e das práticas empresariais. Portanto, conceitos e pontos chave, como a questão da gestão (gerencial ou democrática), da qualidade, da avaliação, do regime de colaboração, dos Arranjos de Desenvolvimento da Educação, das estratégias de monitoramento sobre os governos e sobre as políticas são todas apresentadas a partir dos documentos produzidos pelos movimentos empresariais e seus interlocutores.

O contraditório acadêmico a partir da produção nacional vai permitir uma análise dos conceitos e questões trazidas pelos movimentos em seus documentos. Ou seja, busca-se por meio dos argumentos e proposições dos movimentos analisar e compreender seu escopo teórico e ações, debatendo numa perspectiva crítica por

meio de textos acadêmicos nacionais. A atuação dos movimentos, suas estratégias, a forma de influenciar as políticas são evidenciados também por suas fontes e materiais, contraditados, especialmente no que diz respeito a gestão, entre outros textos, pelos relatórios finais das CONAEs. São também analisados textos jornalísticos, arcabouço legal, materiais de divulgação e documentos de órgãos públicos, entidades e organizações. Dando esse tratamento às fontes, buscamos evidenciar pontos significativos da atuação empresarial no campo da educação pública.

Neste sentido compreendemos que, a organização, em 2006, do movimento Todos Pela Educação passa a representar a constituição de um dos principais vetores da coalizão empresarial, que se estrutura para pautar a agenda da educação pública no país. Assim, o TPE em 10 anos, transforma-se em um agente de mobilização social e empresarial, de monitoramento das ações públicas dos entes federados, de catalizador de um novo viés para a gestão da educação pública.

Calcado nos princípios teóricos gerenciais, aporta grande valor às avaliações institucionais, como instrumento principal de regulação da ação dos estados e municípios. E, a partir dos resultados incipientes, culpabiliza a gestão pública como fator determinante para o “pretense” insucesso da escola. Elencando o compartilhamento como alternativa de associação entre o setor público, privado e às organizações sociais para melhoria da educação básica.

A estratégia se baseia numa nova lógica de pensar o público, sob a ótica do mercado. Construindo consensos em torno dos indicadores educacionais, traçando metas “inquestionáveis” sobre o desenvolvimento da ação governamental na garantia do direito a educação e reverberando o que determina a lei. O TPE encontra um viés que conclama a sociedade, em suas representações diversas a partilhar da “corresponsabilidade” pela educação.

Estratégia essa, que transforma organizações sociais, vinculadas a setores diversos, em parceiros dos estados e municípios no desenvolvimento da ação educativa. Contratos e termos de parceria são prenúncios de uma nova regulação e a sociedade é incitada a uma postura mais exigente na cobrança do direito, com perfil que tende a migrar da condição de cidadania, para uma perspectiva mais assemelhada a ideia de “cliente”.

Concretamente, algumas ações que compõem o *modus operandi* do movimento Todos Pela Educação são acolhidas pelos entes governamentais e

transformadas em políticas públicas de âmbito nacional. Um exemplo simbólico, gira em torno do debate sobre regime de colaboração e sua previsão constitucional, que referenda a colaboração entre os entes federados na resolução dos problemas diversos, no caso particular, dos educacionais. Nesse sentido, uma aposta dos movimentos empresariais foi empenhada na organização dos Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADE).

A noção de “arranjo” permitiu aos empresários vislumbrarem percepções diferentes sobre autonomia econômica e geopolítica, entre os entes federados, constituindo uma noção de “território”, assemelhadas a ideia de Arranjos Produtivos Locais. Regiões com similaridades e dificuldades em desenvolver seus sistemas educacionais, trabalhando a ideia de colaboração horizontal e cooperação.

Então, trata-se como hipótese, que o movimento Todos Pela Educação ao fomentar a ideia dos ADEs, como possível alternativa de gerenciamento cooperativo entre vários municípios de uma mesma região, com a possível inclusão de organizações sociais do terceiro setor e do setor privado, abre uma via de acesso inicial para a incursão da lógica gerencialista, inserida nas políticas de gestão da educação pública.

A defesa do TPE é de que a parceria e a corresponsabilidade dos entes federados com organizações sociais permite uma flexibilidade na gestão, não alcançada pela “burocracia estatal”. E, que fica assegurada a continuidade das ações educacionais, independentemente, da troca do gestor municipal. As experiências dos ADEs e a expertise construída pelo TPE e pelos movimentos empresariais levaram a proposições para transformar ações semelhantes em políticas públicas.

Ações dessa natureza denotam como são trabalhadas as ideias adequadas ao traço gerencialista pelos movimentos empresariais, e como eles influenciam e fomentam o desenvolvimento de políticas públicas com esse caráter, especialmente aquelas que visam nortear a gestão da escola pública com participação das organizações sociais, institutos e fundações. Assim, apresentam-se características das políticas recentes sobre gestão da escola pública que imprimem essa lógica, ou ao menos que deixam transparecer a disputa entre a perspectiva gerencialista e a gestão democrática.

Outro aspecto trabalhado na pesquisa aponta maneiras pelas quais o TPE monitora a ação educacional dos governos federal, estaduais e municipais. Trazendo

como referência às avaliações institucionais, balizando a apreciação pelas metas e desempenho, que foram incorporadas às principais políticas públicas nacionais, como exemplo o IDEB e o PNE.

O monitoramento visa amparar e ampliar o controle social e, a partir dos resultados ruins nas avaliações institucionais, culpabilizar a gestão pública pelo desempenho, apontar falhas diversas nas ações dos entes federados, responsabilizar gestores, diretores, professores e construir “consensos” a cerca desses aspectos.

Todo esse trabalho, não teria fundamento sem a possibilidade de trazer o princípio da corresponsabilidade para a sociedade e buscar sua participação nas definições de uma nova lógica de gestão da escola pública. Uma lógica de mercado, atrelada a concepções privatistas, que traz em seu bojo a possibilidade de por meio dos contratos e parcerias, estabelecer novas relações entre o poder público, o privado e às organizações sociais.

Portanto, é de extrema importância observar a maneira como os movimentos empresariais, especialmente o TPE publiciza seus princípios, reflete sobre a regulação do Estado e opera suas ações na área.

Calcado na racionalidade do gerencialismo, os movimentos empresariais passam a cotejar elementos que põem em risco a autonomia dos entes federados, a gestão democrática e, a reboque, os direitos trabalhistas dos profissionais da educação, como estabilidade, plano de carreira e salários, propondo vincular os mesmos a noção de metas e desempenho. Bem como, norteia as proposições para uma formação humana restrita e limitada, por vincular-se, preferencialmente, às avaliações institucionais.

Portanto, esta pesquisa foi desenvolvida, buscando evidências das ações dos movimentos empresariais e do Todos Pela Educação que estejam vinculadas aos princípios gerenciais e às estratégias de mercado. Caminhando, metodologicamente, como afirmamos, na análise de documentos do TPE, de seus interlocutores e de outras organizações sociais, e contraditando a partir da produção acadêmica e das deliberações coletivas das CONAES.

Na última etapa do trabalho tratamos sobre as organizações sociais, as parcerias com o setor público e os riscos corrido pela gestão democrática da escola pública, com o novo Marco Regulatório, sua regulamentação e os retrocessos legais.

As novas relações entre os entes federados e organizações sociais

necessitariam de um arcabouço legal para sua materialização. A ampliação da participação das instituições sem fins lucrativos na área da educação, só foi possível pela construção de uma legislação voltada a esse fim. Assim, a consolidação dos amparos legais, para atuação das organizações sociais no Brasil, segue a conjuntura de desenvolvimento político-econômico do país.

Da mesma forma, considera-se para esse texto, o período posterior à Constituição de 1988, e a maneira como foram construídos caminhos legais no ensejo das disputas entre diferentes formas de conceber a atuação do Estado. Qual seria a tendência? Tenderia para uma reafirmação da atuação dos entes federados no desenvolvimento das políticas públicas, ou as formas privadas, terceirizadas, compartilhadas conseguiriam sobrepôr, num contexto de ampliação das perspectivas neoliberais e de pactuação entre os setores público e privado seguindo o movimento das correntes internacionais? Apontamos não haver dúvidas de que, observando a construção legal, as ações e práticas desenvolvidas em todo o país, foram privilegiados os processos de compartilhamento da ação pública.

A conjuntura internacional dos anos 1990, as reformas do Estado brasileiro no período e o alinhamento do governo brasileiro com essas perspectivas marcam profundamente às alterações em curso. Neste sentido, a Lei 9.637, de 15 de maio de 1998, que dispõe sobre a “qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização”, foi aprovada durante o governo Fernando Henrique Cardoso, na perspectiva de ampliação das atividades que deveriam ou não ser definidas e desenvolvidas pelos entes federados, com ou sem a participação de representações da sociedade civil e que forma de participação seria estabelecida.

No período de tramitação, o Partido dos Trabalhadores ingressou com uma Ação Direta de Inconstitucionalidade, 1.923 Distrito Federal, contra a Lei 9.637/98, uma tramitação que chegou até a última instância da justiça brasileira, o Supremo Tribunal Federal, que em 16 de abril de 2015, definiu que “Administração Pública pode repassar a gestão de escolas públicas para entidades privadas sem fins lucrativos como associações e fundações privadas qualificadas como organizações sociais” (BRASIL, STF, 2015).

Essa admissibilidade julgada pelo STF acabou por referendar aspectos que estavam consolidados, com a aprovação da Lei 13.019, de 31 de julho de 2014, Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil (MROSC), que “Estabelece

o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação”, durante o governo Dilma, do Partido dos Trabalhadores.

Então, a participação da iniciativa privada, nos processos de licitação e contratação com a União, estados e municípios, se amparam na Lei 8.666/93 e a parceria dos entes públicos, com as organizações sociais, vai se ancorar nas Leis 9.637/98 e na Lei 13.019/14 (MROSC), regulamentada pelo Decreto nº 8.726, de 27 de abril de 2016. As legislações estaduais e municipais vão se modelando para alcançar o que prescreve a legislação nacional.

Interessa refletir que essa legislação, em grande medida, incorpora os anseios privatistas e o discurso dos movimentos empresariais, nos quais podem ser salientados: o processo de responsabilização e compartilhamento da gestão pública (atuação em rede), da descentralização das políticas públicas, da pretensa ampliação do controle social, do respaldo jurídico, mediador na relação entre as instituições e administração pública. Dentro dessa perspectiva empresarial, essa legislação, vai consolidar “a garantia e efetivação de direitos”, “qualificar as políticas” e a “gestão pública democrática”.

Consideramos que essa legislação venha a ameaçar os direitos, desmantelar as políticas públicas e fragmentar a gestão, esfazendo a autonomia e a democracia, como participação dos sujeitos na definição das políticas de interesse público. A segurança jurídica vai permitir e ampliar que as pautas empresariais cada vez mais sejam incorporadas a “agenda pública”.

Na disputa por essa “agenda”, estão incorporados os conceitos de “nova gestão pública”, de gerencialismo e das influências desses processos no desenvolvimento das políticas públicas para a educação básica.

Conjuntamente no país, discutimos as condições de chegada ao poder da presidente Dilma Rousseff, e o leque de alianças construído para vencer o processo eleitoral por duas vezes (em 2010 e 2014). Bem como, esse conjunto de articulações levou a sua deposição com o processo de *impeachment*. O governo Dilma, apesar de eleito numa perspectiva democrática e popular, com aliados históricos vinculados aos movimentos sociais, partidos de esquerda e sindicatos, manteve grande articulação com os setores empresariais. Mas teve problemas políticos com sua base de apoio e poucas condições de realizar seu segundo mandato, sendo afastada do cargo pelo Congresso Nacional, numa temerária

articulação conservadora e golpista.

O governo de seu sucessor, Michel Temer, veio sob “encomenda” por setores empresariais, ávidos por uma sequência de reformas, que agradaria investidores privados internacionais, agências de risco econômico, setores empresariais nacionais e um grande número de políticos afastados das esferas de poder por não conseguir chegar a ela pela via eleitoral.

A perspectiva reformista de Temer, só não foi mais acelerada, em função das ações da Polícia Federal e do Ministério Público Federal que realizaram denúncias contra o Presidente, por envolvimento em processos de corrupção e obstrução de justiça. Denúncias não aceitas pelo Parlamento, em função do fisiologismo e da “troca de favores” que impera nesse poder.

Ainda assim, Temer, sob o discurso de superação da crise econômica, política, e reequilíbrio das contas públicas, avançou em algumas reformas enviadas ao Congresso Nacional. Das quais salientamos a aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016, que reduziu os investimentos públicos, alterou o regime fiscal, com o estabelecimento do “Teto dos gastos públicos”.

A Reforma Trabalhista que altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) suprime direitos e agrada setores empresariais, cujos efeitos serão sentidos adiante com a precarização das contratações dos trabalhadores. Temer também sancionou, em 2017, o projeto de lei que libera a terceirização irrestrita da mão-de-obra para “atividade-fim” das empresas, antes somente as “atividades-meio” eram liberadas. Por último, ressaltamos a busca incessante pela aprovação da reforma previdenciária, que traz perdas para a classe trabalhadora e impõe uma ampliação no tempo de serviço e no percentual de contribuição para o Instituto Nacional do Seguro Social (INSS).

Ao trazer a conjuntura governamental buscamos apontar ou evidenciar o conjunto de medidas reformistas que configuram o pano de fundo da redução da atuação do Estado nos diversos campos, especialmente para esse trabalho, refletindo sobre o campo da educação. Ampliam-se às condições, nessa conjuntura, dos processos diretos de terceirização e da participação de organizações sociais em todas as áreas. Os argumentos empresariais para o compartilhamento e os amparos legais dão lastro a ampliação de ações dessa natureza.

Para retomar questionamentos iniciais da pesquisa, sobre experiências efetivas do compartilhamento de gestão dos sistemas de ensino, salientamos

anteriormente a abordagem referente aos Arranjos de Desenvolvimento da Educação, com a junção das práticas em vários municípios.

Evidenciamos também, como exemplo, um ensaio de ações nesse sentido, realizado no estado de Goiás. Com base nas leis nacionais e na legislação estadual, o governo do estado empreende uma tentativa de transferência da gestão das escolas públicas de algumas regiões do estado para organizações sociais.

Com editais de chamamento público o governo convoca organizações sociais para participar da seleção de instituições voltadas a gerenciar escolas estaduais. Inicia uma discussão que ganha espaço em rede nacional, pois os estudantes secundaristas passaram a protestar contra o projeto do governo. Realizaram ocupações em várias escolas e fizeram um enfrentamento político sobre a questão. Da mesma forma, sindicatos e representantes dos professores apoiaram o movimento e trouxeram às questões principais relacionadas ao tema.

A movimentação dos estudantes evidenciou uma questão local, ganhou repercussão na mídia e movimentou o Ministério Público e a Justiça no estado. No decorrer do processo foram constatados equívocos na ação do executivo e que as organizações sociais, que se apresentaram para gerenciar as escolas, não possuíam condições mínimas para realizar as atividades (técnicas, profissionais, materiais e de idoneidade moral de seus membros para realizar contratos com entes públicos).

Com a desqualificação das organizações sociais e o andamento dos processos judiciais impetrados pelo Ministério Público, evidenciamos a extinção de alguns editais, mas há insistência no desenvolvimento dessa política pública no âmbito estadual. Trouxemos o contraditório político, pedagógico, jurídico e acadêmico para apontar que existe resistência, e que muitas das implicações geradas pelas tentativas de transferir a gestão de escolas públicas para organizações sociais afetam questões centrais da gestão democrática. Bem como, implicam em perdas aos trabalhadores em educação e, especialmente na autonomia dos processos formativos.

Os movimentos difusos e ações isoladas dos empresários, consolidadas nos anos 1990, deram lugar a ações coordenadas, planejadas e realizadas com atuação em rede, compartilhando ações, dividindo encaminhamentos e entrelaçando a esfera pública, privada e terceiro setor. Mas, para uma atuação mais consistente, era necessário pactuar sobre pautas comuns, para que pudessem agregar diversos

setores sociais e imiscuir-se na esfera pública, de modo a influenciar os entes federados.

Intensas disputas, travadas pelos movimentos empresariais, visavam alterações na legislação e na regulação do Estado. A influência nos poderes constituídos, nas três esferas, mostrou-se uma estratégia aprendida e consolidada. Assim, independentemente do perfil político do gestor federal, estadual ou municipal, os movimentos empresariais aproximaram-se dos órgãos executivos, setoriais, ministérios e secretarias. Aos poucos foram alastrando suas influências e ocupando espaços determinantes para seus objetivos.

Da mesma forma, aproximaram-se do Congresso Nacional, das Assembleias Legislativas estaduais e das Câmaras de Vereadores municipais na compreensão de que as mudanças na legislação passam, necessariamente, por esses locais de deliberação. Estenderam laços com o Judiciário e suas instâncias, pois a definição clássica de educação como direito de todos, necessita de diálogos intensos e cotidianos nas esferas do Direito e da Educação.

Assim, tratamos na pesquisa sobre a interlocução dos movimentos empresariais com entes públicos, privados e organizações do terceiro setor. E, centramos atenção no movimento Todos Pela Educação, por encará-lo como uma peça extremamente importante no balizamento e construção dos consensos e estratégias de unificação das pautas, para uma atuação mais coesa dentro da agenda das políticas públicas em todo país.

O TPE é um movimento que estrutura-se e consegue canalizar os instrumentos essenciais de consenso, incorporados por setores empresariais, segmentos políticos, instâncias sociais representativas, organizações sociais, grande mídia nacional e segmentos acadêmico-educacionais. A organização conseguiu trazer um “norte comum” para as ações de muitas instituições, incorporou discursos e auxiliou no alinhamento de questões básicas das políticas educacionais brasileiras.

O protagonismo do TPE, que completou 10 anos em setembro de 2016, se dá em função de algumas questões: com recursos, estrutura e um trabalho intenso e focado, o movimento consegue realizar análise dados produzidos pelo INEP, que o próprio MEC não desenvolve. O TPE possui um diálogo amplo, parcerias em redes engajadas com muitos interlocutores, que dão agilidade e visibilidade a sua atuação, bem como o reconhecimento desses parceiros na consecução do objetivo de “elevar

o patamar da educação” no país.

Na abertura do espaço democrático, desenvolvido na conjuntura da última década, o TPE veio para as disputas educacionais, com proposições sobre o direito a educação básica pública, trabalhando as avaliações institucionais, como referência de qualidade, para a introdução de uma “cultura de metas”, estabelecendo critérios para o monitoramento e cobrança sobre entes governamentais.

Trouxe também, a instrumentalização com dados, informações e produção de conhecimento (atualizados e disponíveis), para que a sociedade civil tivesse referências para cobrar, colaborar e tornar-se corresponsável. Assim, amplia sobremaneira a noção de espaço público, para além da noção de governo, seguindo a lógica de que existe alternância nas sociedades democráticas, mas que a educação, como política de Estado deve fazer parte de um projeto com continuidade. Assim, o movimento passa a propor uma nova forma de gestão das políticas públicas, ampliada, compartilhada, colaborativa e integrada a partir do estabelecimento de parcerias.

O alinhamento desse conjunto de proposições é encontrado também no trabalho desenvolvido por muitas organizações sociais, vinculadas aos movimentos empresariais, em parcerias com entes públicos, especialmente, com as redes públicas de educação básica. Neste sentido, buscamos alguns parceiros do movimento Todos Pela Educação para evidenciar aspectos que coadunam com essa lógica. As organizações pesquisadas foram o Instituto Unibanco, a Fundação Lemann, Fundação Itaú Social e Instituto Ayrton Senna, que desenvolvem programas no campo da gestão e da formação.

Evidencia-se também, que esse movimento de aproximação na relação público privada segue o desenvolvimento do capitalismo mundial e que as empresas procuram seguir critérios do mercado internacional, tendo participação nas áreas sociais. Em diversos países, essas relações são mais estreitas e antigas, e os efeitos das parcerias entre instituições privadas, organizações sociais e escolas públicas foram e são pesquisados (FREITAS, 2012).

No Brasil, a gestão de escolas públicas por organizações sociais, por exemplo, possui algumas experiências, mas ainda não foram desenvolvidas em grande escala com penetração e capilaridade nos estados e municípios, até porque os amparos legais são recentes e há resistência nos sindicatos, no movimento estudantil e outras representações. Estados e municípios, apesar de realizarem

parcerias, ainda desenvolvem a gestão de suas redes e realizam seus projetos formativos de acordo com a Constituição, com a LDB 9394/96 e com a autonomia dos projetos político pedagógicos das suas escolas.

Os movimentos empresariais passaram a participar do debate amplo das políticas educacionais brasileiras, motivados por interesses diversos, como o financeiro, político-pedagógico e o social. Porém, o que fica mais evidente na última década é o interesse na disputa pelos processos de gestão dos sistemas públicos de ensino e pelas políticas de formação desenvolvidas por eles, numa clara intenção de hegemonizar o campo da educação.

A participação se consubstancia inicialmente numa crítica a qualidade dos sistemas, aferida pelas avaliações institucionais, seguidas de críticas à gestão das redes de ensino e das escolas públicas. Os movimentos empresariais passam a apresentar alternativas para auxiliar na resolução dos problemas educacionais junto aos entes federados. Com a expertise colhida no desenvolvimento de uma imersão profunda nos sistemas públicos do país, por meio de diversos atores, instituições e organizações, os empresários passam a propor alternativas de gestão “profissionalizada”, “eficiente” e “qualificada”.

Considera-se também significativa, a cooptação de quadros políticos e acadêmicos para fazer parte da elaboração das propostas para a agenda das políticas educacionais. O exemplo mais explícito é a participação dos movimentos empresariais nos debates do Plano Nacional de Educação (PNE 2014 – 2024), da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Reforma do Ensino Médio. São políticas nacionais de grande envergadura condutoras de processos de gestão dos sistemas e projetos formativos limitados para a classe trabalhadora.

Nesse momento, cabe aos trabalhadores em educação, ao campo acadêmico-científico, aos estudantes e professores em suas organizações representativas, aos partidos, sindicatos, centrais sindicais e todos aqueles que acreditam ser a escola pública um espaço de luta pela democratização do conhecimento. Cabe, num primeiro momento, esta percepção de que existe uma disputa pelos processos de gestão da escola pública e pelos projetos formativos, a ela inerentes. Com consciência da disputa, observar o espaço ocupado pelos setores empresariais nas políticas públicas nacionais e nas esferas de definições dos governos e, em todos os momentos, realizar o enfrentamento, contraditando às proposições burguesas que deterioram a perspectiva democrática da escola pública.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. **A educação pública e sua relação com o setor privado: implicações para a democracia educacional**. Revista Retratos da Escola, Brasília: CNTE, 2009.

ADRIÃO, Theresa. **A privatização da escola pública**. Série “Conquistas em Risco”. Entrevista Anped, 2016. Disponível em <http://anped.org.br/news/entrevista-com-theresa-adriao-unicamp-privatizacao-da-escola-publica-serie-conquistas-em-risco>

AGUIAR, M. A. S. **A política nacional de formação docente, o Programa Escola de Gestores e o trabalho docente**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 161-172, 2010. Editora UFPR. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe1/08.pdf>

AFONSO, Almerindo Janela. **Para uma conceitualização alternativa de accountability em educação**. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr.-jun. 2012, Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 05 maio 2015.

ARAÚJO, Gilda Cardoso de. **Federalismo cooperativo e arranjos de desenvolvimento da educação: o atalho silencioso do empresariado para a definição e regulamentação do regime de cooperação**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - RBPAAE, Goiânia, v. 28, n. 2, p. 515-531, maio-ago. 2012, Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/about/contact>> Acesso em: 15 abr. 2016.

ARGOLLO, Juliana.; Motta. Vania Cardoso; **Arranjos de Desenvolvimento da Educação: regime de colaboração de ‘novo’ tipo como estratégia do capital para ressignificar a educação pública como direito**. Revista Universidade e Sociedade, ANDES, ago. 2015.

ARGOLLO, Juliana.; Motta. Vania Cardoso; **Em curso um sistema nacional de educação nos moldes dos Arranjos de Desenvolvimento da Educação**. Revista Contemporânea de Educação, vol. 11, n. 22, ago-dez. 2016.

BALL, S. **Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade**. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n, 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BARROS. R. P; CARVALHO, M. **Avaliação do impacto dos programas do Instituto Ayrton Senna**. IPEA/IETS, nº 45, 1998, p. 49-95.

BARROS. R. P. **Não tem sentido o estado ser dono de escola**. Entrevista Revista Isto É Dinheiro, online, edição 1035, 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 5 de outubro de 1988. 24. ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: promulgado em 13 de julho de 1990. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 1999. (Coleção Saraiva de Legislação).

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado / Secretaria da Reforma do Estado **Organizações sociais**. / Secretaria da Reforma do Estado. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997. 74p. (Cadernos MARE da reforma do estado; v.2).

BRASIL. Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Plano Nacional de Educação**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 09 jan. 2001.

BRASIL. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. **Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 24 abr. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação, **Guia PRADIME: Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação**. Secretaria de Educação Básica – Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação, **Conselho Nacional de Educação, Parecer 09**, de 30 de agosto de 2011, **análise de proposta de fortalecimento e implementação do regime de colaboração mediante arranjos de desenvolvimento da educação**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 22 nov. 2011.

BRASIL. Câmara dos Deputados, **Ciclo de Audiências Públicas – Educação e Federalismo. 3ª Audiência: Educação Básica: Responsabilidade do Governo Federal?** Comissão de Educação, Cultura e Esporte, Brasília, 12 de setembro de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação (DCN)**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 25 jun. 2014.

BRASIL. Lei n. 13.019, de maio de 2016. **Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil**. Secretaria de Governo da Presidência da República, Brasília, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação, **Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE (2014 – 2024)**. MEC/INEP, Brasília, 2016.

BONAMINO, Alicia Maria Catalano de. **O público e o privado na educação brasileira inovações e tendências a partir dos anos de 1980**. Revista Brasileira de História da Educação n° 5 jan./jun. 2003

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo, sociedade: para uma teoria geral da política**. 3ª edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1990.

BOITO, Armando. **Estado e burguesia no capitalismo neoliberal**. Revista de Sociologia núm. 28, junho, 2007, pp. 55-73 Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil.

BOITO, Armando. **A crise política do neodesenvolvimentismo e a instabilidade da democracia**. Revista Crítica Marxista. núm. 42, maio de 2016, pp. 155-163 Unicamp, Campinas, Brasil.

BRESSER PEREIRA. L. C. **A reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle**. Lua Nova, nº 45, 1998, p. 49-95.

CAMINI, Lucia. **A política educacional do PDE e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. RBPAE, v. 26, n. 3, p. 535-550, set.-out. 2010.

CASTRO. Maria Helena Guimarães de. **O desafio da qualidade**. In: Arthur Ituassu e Rodrigo Almeida. (org). A Educação tem Jeito? Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007, v. 2, p. 35-72.

CIAVATTA. Maria e Marise RAMOS. **A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres** - Revista Brasileira de Educação v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012.

CLARKE. John, NEWMAN, Janet. **Gerencialismo**. Revista Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-38, maio ago. 2012.

COSTA PINTO, E. et al. **A economia política dos governos Dilma: acumulação, bloco no poder e crise**. Instituto de Economia, Universidade Federal do Rio de Janeiro. TD 004 - 2016.

CRUZ, E. M. **Contribuição para o fortalecimento do Regime de Colaboração**. In: Ramos, M. N.; Abrucio, Fernando Luiz. (Org.). **Regime de colaboração e associativismo territorial: arranjos de desenvolvimento da educação**. Fundação Santillana, São Paulo, 2012. Editora Moderna.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A educação escolar como concessão**. Brasília, ano 10, n.50/51, abr./set 1992.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **O público e o privado na educação pública contemporânea: Posições e Tendências**. Faculdade de Educação UFMG, Caderno de Pesquisa. São Paulo nº 81, p. 33 – 44, maio de 1992.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à Educação: Direito à igualdade, Direito à Diferença**. Cadernos de Pesquisa, nº 116, julho 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Intelectual e educador**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. (Coleção Perfis da Educação).

DALBEN, A. I. L. F. **A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados.** Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais GAME/FAE/UFMG, Belo Horizonte, out. 2011. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/diretores_fundacao_vitor_civita> Acesso em: 16 mar. 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes, **Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas**, p. 922; Educ. soc., Campinas, vol 28, n. 100 – Especial, p. 921-946, out. 2007.

FARENZENA. Nalú. **Relações Intergovernamentais na educação à luz do conceito de regulação.** Cadernos de Pesquisa, Campinas, vol. 43, n. 150, p. 788-811, set./dez. 2014. Disponível em <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/viewFile/2681/2639> > Acesso em: 16 set. 2015.

FARIA, E. M. **Como construir metas para uma territórios organizado em ADEs.** In: Ramos, M. N.; Abrucio, Fernando Luiz. (Org.). **Regime de colaboração e associativismo territorial: arranjos de desenvolvimento da educação.** Fundação Santillana, São Paulo, 2012. Editora Moderna.

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. **Reforma do Ensino Médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputa por hegemonia.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 38, nº 139, p.385-404, abr.-jun. 2017. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 26 fev. 2018.

FIORI, José Luís. **“Globalização, hegemonia e império”.** In: Tavares, Maria da Conceição e Fiori, José Luís (orgs.). Poder e dinheiro: uma economia política da globalização. 6. Ed. Petrópolis. Vozes, 1998.

FIORI, José Luís. **O Cosmopolitismo de cócoras.** Campinas. Educação & Sociedade, nº 77, 2001.

FONTES, V; Resenha NEVES, Lucia Maria Wanderley. **A nova pedagogia da hegemonia. Estratégias do capital para educar o consenso.** São Paulo: Editora Xamã, 2005, 312 p.. Crítica Marxista – São Paulo, Ed. Revan, v. 1, n. 22, 2006, p. 185-189.

FONSECA, Marília; TOSCHI, Mirza Seabra; OLIVEIRA, João Ferreira de. (Org). **Escolas gerenciadas: planos de desenvolvimento e projetos político-pedagógicos em debate.** Goiânia: Editora da UCG, 2004. (Revista Inter-Ação: Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás: nº 30, jan/jun 2005).

FREITAS, L. C. **Os reformadores empresariais da educação: Da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de educação.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 33, nº 119, p.379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 07 jun. 2014.

FREITAS, L. C. **A lógica empresarial no ensino desmoraliza o professor**. Nova Escola, São Paulo, nº 283, jun.-jul. 2015. Disponível em < <https://novaescola.org.br/conteudo/975/luiz-carlos-de-freitas-a-logica-empresarial-no-ensino-desmoraliza-o-professor> > Acesso em: 08 jun. 2017.

FREITAS, L. C. **Em defesa da educação pública de gestão pública**. Análise da entrevista na Folha de São Paulo, da Secretária de Educação de Goiás, Raquel Teixeira. Contida na página do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás, 2016. Disponível em < <http://sintego.org.br/midias/banners/09122015110217.pdf> > Acesso em: 09 ago. 2017.

FUNDAÇÃO ITAÚ-SOCIAL. **Organizações da Sociedade Civil e Escola Pública – Uma parceria que transforma**. CENPEC, São Paulo, 2015, 144p.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Relatório de Atividades da Fundação Lemann**. São Paulo, 2016. Disponível em http://www.fundacaolemann.org.br/wp-content/uploads/2014/10/RA2016_lemann_PDF-interativo_web-1.pdf

GERARDI, A.; ESPINOZA, F. **O recrutamento dos ministros da área social em tempos de impeachment**. Núcleo de pesquisa em sociologia política brasileira (NUSP/UFPR) – newsletter. Observatório de elites políticas e sociais do Brasil. V.3, n.9. 2016.

GOIÁS. SEDUCE. **Documentos Base do Chamamento para a seleção da organização social – Tudo o que você precisa saber**. Disponível em <http://organizacaoessociais.seduc.go.gov.br/tudo.html>

INSTITUTO AYRTON SENNA. **O poder de uma causa**. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2017. Disponível em <http://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br.html>

HERMIDA, Jorge Fernando. **A reforma educacional na Era FHC (1995/1998 e 1998/2002) duas propostas, duas concepções**. IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”. Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – PB, 2012.

KRAWCZYK, Nora Rut; MARTINS, Erika Moreira Martins. **Estratégias e incidência empresarial na atual política educacional brasileira**. Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 2014.

LEHER, Roberto. **Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos “novos” movimentos sociais na educação**. CLACSO, Buenos Aires, 2000. Disponível em <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101010022921/8leher.pdf>> Acesso em: 20 out. 2017.

MALINI, E. **O Consenso como Ponto de Partida? Uma análise dos papéis desempenhados pelos atores participantes na formulação do Plano de Desenvolvimento da Educação**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, Brasil, 2009. Disponível em: www.ufjf.br/ppge/2010/07/Eduardo-Maline.pdf

MARTINS, Erika. M. **Movimento todos pela educação: Um projeto de nação para a educação brasileira.** Dissertação de Mestrado. Unicamp, Campinas, 2013.

MARTINS, Erika. M. **Atuação empresarial e reconfiguração do espaço de produção de políticas educacionais no Brasil.** In: Benedita Portugal e Melo; Ana Matias Diogo; Manuela Ferreira; João Teixeira Lopes; Elias Evangelista Gomes. (Org.). **Entre crise e euforia: Práticas e políticas educativas no Brasil e em Portugal.** 1ed. Porto, Portugal: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2014, v. 1, p. 1135-1154.

MARTINS, Erika. M. **Todos pela educação? Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira.** 1ª edição, Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

MARTINS, Monica Dias. **O Banco Mundial e a política científica dos governos militares no Brasil.** Tensões Mundiais. São Paulo, 2009.

MELO, Alessandro de. **O projeto pedagógico da Confederação Nacional da Indústria para a educação básica nos anos 2000.** Tese de Doutorado UFPR. Curitiba, 2010.

MIRANDA, Marília Gouveia de. **Sobre tempos e espaços da escola: Do princípio do conhecimento ao princípio da socialidade.** Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 639-651, maio-ago. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 10 jun. 2017.

MOURA, Dante Henrique; LIMA, Domingos Leite Filho; SILVA, Monica Ribeiro. **Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira.** Trabalho encomendado pelo GT 09 – Trabalho e Educação para a apresentação na 35ª Reunião Anual da ANPEd – Associação Nacional do Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Porto de Galinhas-PE, 2012.

NAZARETH, Henrique Dias Gomes de. **Políticas educacionais e redes de influência: que educação querem os reformadores?** Impulso, Piracicaba, vol. 27(68), 85-100, jan-abr. 2017. Disponível em <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/impulso/article/view/3044/1962>> Acesso em: 12 ago. 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação.** Educ. Soc., Campinas, vol. 36, n. 132, p. 625-646, jul.-set., 2015. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v36n132/1678-4626-es-36-132-00625.pdf>> Acesso em: 17 de maio 2017.

OLIVEIRA, Francisco de. **Privatização do público, destituição da fala e anulação da política.** In PAOLI, Maria Célia (Orgs.). Os sentidos da democracia. Política do dissenso e hegemonia global. Petrópolis – RJ: Vozes, 1999.

OLIVEIRA, Ivan de. **O público e o privado no contexto da educação pública brasileira**. Universidade Federal do Ceará, 2005. Disponível em http://www.cultura.ufpa.br/rcientifica/artigos_cientificos/ed_08/pdf/ivam_oliveira.pdf. Acesso em: 17 Jul. 2016.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 661-690, out. 2007 661. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 10 fev. 2016.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. **O público e o privado na educação básica brasileira: decorrências das parcerias com o terceiro setor para a gestão escolar**. Brasil 2009. (UCDB e UFMS). http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/283.pdf Acesso em: 23 Jun. 2017.

OPINANDO. **Responsáveis pela maioria das OSS da educação em Goiás não possuem idoneidade moral, dizem MPs**. Sinpro Goiás, 17 fev 2016. Disponível em: <http://sinprogoias.org.br/responsaveis-pela-maioria-das-oss-da-educacao-em-goias-nao-possuem-idoneidade-moral-dizem-mps/> Acesso em: out. 2017.

PEREZ, T. **Implementando Arranjos de Desenvolvimento da Educação**. In: Ramos, M. N.; Abrucio, Fernando Luiz. (Org.). **Regime de colaboração e associativismo territorial: arranjos de desenvolvimento da educação**. Fundação Santillana, São Paulo, 2012. Editora Moderna. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1459/regime-de-colaboracao-e-associativismo-territorial/>> Acesso em: jan. 2016.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Conexões entre o público e o privado no financiamento e gestão da escola pública**, Revista Científica EccoS, vol. 8, núm. 1, janeiro-junho, 2006, pp. 111-132. Universidade Nove de Julho, São Paulo, Brasil.

PERONI, Vera Maria Vidal. **O público e o privado na gestão e financiamento de sistemas educacionais públicos: um estudo dos programas da rede vencer, coordenado pelo Instituto Ayrton Senna**. Parceria na Gestão da Escola Pública, NPGE, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 2007 (publicado pelo INEP).

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

PERONI, Vera Maria Vidal. **As relações entre o público e o privado nas políticas educacionais no contexto da terceira via**. Currículo sem Fronteiras, v. 13, n. 2, p. 234-255, maio/ago. 2013. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

PERONI, Vera Maria Vidal. **As nebulosas fronteiras entre o público e o privado na educação básica brasileira**. 37ª Reunião Nacional da ANPEd, out. 2015. UFSC – Florianópolis. <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/trabalho-gt05-3903.pdf>> Acesso em: jun. 2016.

RAMOS, M. N.; ABRUCIO, F. L. **A Regime de colaboração e associativismo territorial: arranjos de desenvolvimento da educação**. Fundação Santillana, São Paulo, 2012. Editora Moderna. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1459/regime-de-colaboracao-e-associativismo-territorial/>> Acesso em: jan. 2016.

REDE BRASIL ATUAL. **Conflitos de interesse e imprevisto marcam os que disputam gestão de escolas de Goiás**. Sinpro Goiás, 19 fev 2016. Disponível em: <http://sinprogoias.org.br/?s=Conflitos+de+interesses+e+imprevisto+marcam+OS+que+disputam+gest%C3%A3o+de+escolas+de+Goi%C3%A1s> Acesso em: out. 2017.

RIBEIRO, Vera Masagão. **Indicadores de qualidade para mobilização da escola**. Cadernos de pesquisa, v.35, n. 124, p. 227-251, jan. /abr. 2005.

SANDRI, Simone. **A relação público-privado no contexto do ensino médio brasileiro: em disputa a formação dos jovens e a gestão da escola pública**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

SAVIANI, Dermerval. **O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: mar. 2016.

SAVIANI, Dermerval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3 ed. rev. 1 reimpr. -Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção memória da educação).

SETÚBAL, M. A. **Equidade e desempenho escolar: é possível alcançar uma educação de qualidade para todos** – Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, V. 91, n. 228, P. 345-366, maio/ago. 2010.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. **Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento “Todos pela Educação”**. In BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Org.) Políticas educacionais: questões e dilemas /. – São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, M. R.. **O uso da noção de competência nos textos de políticas curriculares no Brasil: das Diretrizes Curriculares da década de 90 à Base Nacional Comum Curricular de 2017**. In: José Clóvis de Azevedo; Jonas Tarcísio Reis. (Org). Políticas Educacionais: debates e desafios. 1ed. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista, 2017, v. 1, p. 39-59.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **As relações entre os resultados da avaliação e os modelos de gestão escolar**. Intermeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – UFMS. Campo Grande: 2007, v. 3, nº 25 p. 64-81.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **Perfil da gestão escolar no Brasil**. 2007. 333f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

Todos Pela Educação: Rumo a 2022, São Paulo: 2006.

_____, Todos Pela Educação: Compromisso Todos Pela Educação, São Paulo: 2006.

_____, Todos Pela Educação: Programa No Ar TPE, São Paulo: 2008.

_____, Programação do Congresso Internacional Educação: Uma Agenda Urgente, Brasília, 13 a 16 de setembro de 2011.

_____, Congresso Internacional Educação: Uma Agenda Urgente, Brasília, 13 a 16 de setembro de 2011.

_____, Todos Pela Educação: Estatuto Social, de 26 de novembro de 2013, São Paulo: 2013.

_____, Relatório de Atividades do Todos Pela Educação 2013, São Paulo: 2013.

_____, Relatório de Olho nas Metas PNE Todos Pela Educação, São Paulo: 2016.

_____, Certificado de Qualificação Social (OSCIP) do Todos Pela Educação 2014, São Paulo: 2014.

_____, Anuário Brasileiro da Educação Básica, São Paulo: Todos Pela Educação, Editora Moderna, 2015.

_____, Relatório de Atividades do Todos Pela Educação 2016, São Paulo: 2016.

_____, Educação: agenda de todos: a trajetória do todos pela educação: 1996-2016. – São Paulo: Editora Moderna, 2017.

TONET, I. **Educação e formação humana**. Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2007. Disponível em: <http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/educacaoeformacaohumana.pdf> Acesso em: out. 2016.

SITES CONSULTADOS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação: <http://www.anped.org.br/>

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior: <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses>

CEDAC – Comunidade Educativa: <http://www.comunidadeeducativa.org.br/sobrenos/areas-de-atuacao/>

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL – <http://www.fundacaoitausocial.org.br/>

FUNDAÇÃO LEMANN – <http://www.fundacaolemann.org.br/>

GRUPO DE INSTITUTOS FUNDAÇÕES E EMPRESAS – <http://www.gife.org.br/>

INSTITUTO AYRTON SENNA – <http://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br.html>

INSTITUTO UNIBANCO – <http://jovemdefuturo.org.br/o-que-e/>

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA –
<https://mapaosc.ipea.gov.br/index>

PORTAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO DE GOIÁS – <http://www.mpggo.mp.br/portal>

OBSERVATÓRIO DO TERCEIRO SETOR –
<http://observatorio3setor.org.br/carrossel/brasil-ja-tem-cerca-de-400-mil-organizacoes-da-sociedade-civil/>

OPINANDO – <http://www.nosopinando.com.br/> Acesso em: out. 2017.

REDUCA – Rede Latino-Americana de Organizações da Sociedade Civil pela Educação: <http://www.reduca-al.net//pt/nosotros>

REVISTA ÉPOCA – <http://epoca.globo.com/ideias/noticia/2015/12/goias-tera-escolas-publicas-com-gestao-privada.html>

REVISTA NOVA ESCOLA – <https://novaescola.org.br/conteudo/975/luiz-carlos-de-freitas-a-logica-empresarial-no-ensino-desmoraliza-o-professor>

SciELO – <http://www.scielo.org/php/index.php>

SEDUC/GO – Secretaria Estadual de Educação de Goiás
<http://organizacoessociais.seduc.go.gov.br/tudo.html>

SINPRO/GO – Sindicato dos Professores do Estado de Goiás
<http://sinprogoias.org.br/?s=conflitos+de+interesses+e+improviso>

SINTEGO/GO – Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás
<http://sintego.org.br/noticia/4136-professor-luiz-carlos-freitas-secretaria-cria-justificativas-para-aventura-privatista>

TPE – Todos Pela Educação: <http://www.todospelaeducacao.org.br/>>