

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ANDRÊSSA GOMES DE REZENDE ALVES

**GESTÃO ESCOLAR PARA RESULTADOS NA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DA
PARCERIA ENTRE O INSTITUTO UNIBANCO E O MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
NA EXECUÇÃO DO PROJETO JOVENS DE FUTURO**

**CAMPO GRANDE, MS
2018**

ANDRÊSSA GOMES DE REZENDE ALVES

**GESTÃO ESCOLAR PARA RESULTADOS NA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DA
PARCERIA ENTRE O INSTITUTO UNIBANCO E O MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
NA EXECUÇÃO DO PROJETO JOVENS DE FUTURO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como exigência final para obtenção do título de Doutor em Educação.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Dilnéia Espíndola Fernandes.

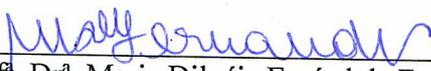
**CAMPO GRANDE, MS
2018**

Andrêssa Gomes de Rezende Alves

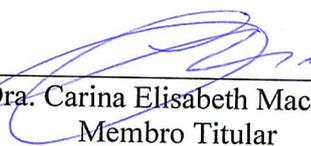
**"GESTÃO ESCOLAR PARA RESULTADOS NA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DA
PARCERIA ENTRE O INSTITUTO UNIBANCO E O MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO NA EXECUÇÃO DO PROJETO JOVENS DO FUTURO"**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação,
da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito
final para a obtenção do título de Doutor.

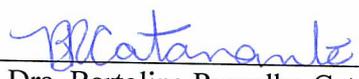
COMISSÃO EXAMINADORA



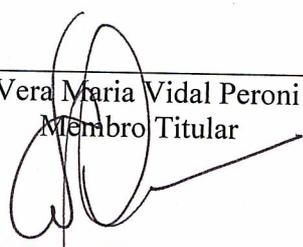
Prof.ª Dr.ª Maria Dilnéia Espíndola Fernandes - UFMS
Orientadora



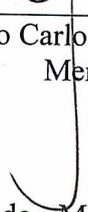
Prof.ª Dra. Carina Elisabeth Maciel - UFMS
Membro Titular



Prof.ª Dra. Bartolina Ramalho Catanante - UEMS
Membro Titular



Prof.ª Dra. Vera Maria Vidal Peroni - UFRGS
Membro Titular



Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório - UFMS
Membro Titular

Campo Grande - MS, 12 de Dezembro de 2018

Aos meus pais Ary e Abadia, razão da minha existência.

À minha irmã Bianca e à minha amada sobrinha Valentina,
por estarem sempre ao meu lado, mesmo na minha
ausência.

Ao Thiago, pelo amor e apoio incondicional.

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Maria Dilnéia Espíndola Fernandes que, ao longo de anos, acompanhou minha vida acadêmica e compartilhou com generosidade sua amizade, confiança, diálogos e orientações. Obrigada pelo incentivo na realização do Doutorado Sanduíche. Deixo registrada minha admiração pela sua atuação como professora e pesquisadora e sua luta por uma escola pública, laica, gratuita e de qualidade social. Seu exemplo enriquece a minha formação.

Ao Professor Doutor Sebastián Donoso Días, orientador do estágio de doutorado no exterior, pela receptividade e pelos ensinamentos durante a minha estada no *Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional (IIDE)*, da *Universidad de Talca*, Chile.

Ao Professor Doutor Jorge Alarcón Leiva IIDE/Utalca/Chile, pelas valiosas contribuições durante o estágio no exterior, sempre me indicando caminhos a percorrer.

Aos professores Doutores Vera Maria Vidal Peroni, Silvia Helena Andrade de Brito e Antônio Carlos do Nascimento Osório, pelas sugestões e aportes para a finalização deste trabalho.

Às professoras Doutoras Carina Elisabeth Maciel e Bartolina Ramalho Catanante, que aceitaram participar deste evento significativo da minha trajetória profissional.

À minha família e amigos que estiveram comigo nesta caminhada, que gentilmente compreenderam meus momentos e me deram apoio incondicional.

À amiga e companheira Jorismary Lescano Severino, por todas as etapas vividas intensamente.

Aos professores do PPGedu/UFMS, pelas aulas ministradas e por terem contribuído com a minha formação.

À CAPES, pela bolsa do PDSE realizado no Chile.

Ao PPGedu/UFMS e ao IIDE.

Aos amigos que me acolheram durante o meu estágio na cidade de Talca/Chile.

E a todos aqueles que me apoiaram e que torceram por mim, entendendo a minha ausência nas ocasiões de afastamentos para estudos. Minha gratidão!

*“Privatizaram sua vida, seu trabalho, sua hora de amar e seu direito de pensar.
É da empresa privada o seu passo em frente, seu pão e seu salário.
E agora não contente querem privatizar o conhecimento, a sabedoria, o pensamento, que só à
humanidade pertence”.*

(BRECHT, Bertolt)

RESUMO

Esta tese insere-se na Linha de Pesquisa: História, Políticas e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Tem como objeto de pesquisa a Gestão Escolar para Resultados (GEpR) expressa no programa Jovem de Futuro, do Instituto Unibanco, e suas implicações para a democratização da gestão da educação, no contexto da parceria público-privada. O objetivo geral do estudo consiste em analisar a concepção de GEpR expressa no Programa Jovem de Futuro e suas implicações para a democratização da educação. Para alcançar o objetivo, a investigação propôs-se a desenvolver objetivos específicos, como estudar a relação entre o público e o privado e as consequências para a democratização da educação no Brasil; analisar a parceria entre o Instituto Unibanco e o Ministério da Educação; examinar a concepção de educação do Projeto Jovem de Futuro, do Instituto Unibanco; identificar a natureza, a dimensão, os princípios e os instrumentos de gestão defendidos pelo Instituto Unibanco, por meio do Programa Jovem de Futuro. Entende-se que a política educacional não é apenas determinada pelas mudanças sociais e econômicas, e sim parte constitutiva dessas mudanças. Partindo desse pressuposto, emerge-se a hipótese explicativa para a consecução desta pesquisa, pois se questiona a efetivação da democratização da educação por meio das práticas materializadas pelo Instituto Unibanco, uma vez que se apoia em metodologias padronizadas, desconsiderando as particularidades e a autonomia das comunidades escolares. Os procedimentos utilizados foram a pesquisa bibliográfica e documental. A parceria entre o Instituto Unibanco e o Ministério da Educação (MEC), na execução do Programa Ensino Médio Inovador, em conjunto com o Programa Jovem de Futuro (ProEMI/JF), tem como finalidade instituir, nas escolas de Ensino Médio, a Gestão Escolar para Resultados, proposta que consolida a minimização das funções do Estado para com as políticas sociais e econômicas. Além disso, a instituição de mecanismos para minimizar as ações do Estado soma-se à crença de que o setor privado possui o modelo ideal de gestão.

Palavras-chave: Política educacional; Parceria Público-privada; Gestão Escolar para Resultados

ABSTRACT

The paper is part of the Research Line: History, Policies and Education, in the Post-Graduate Program in Education in the Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS). Its purpose is to research the School Management for Results (GEpR) expressed in the Youths with a Future Program of the Unibanco Institute and its implications for the democratization of education management in the context of public-private partnership. The overall objective of the study is to analyze the concept of GEpR expressed in the Youths with a Future Program and its implications for the democratization of education. In order to meet the general objective, the specific objectives aim to: investigate the relation between public and private institutions and the consequences for the democratization of education in Brazil; analyze the partnership between the Unibanco Institute and the Ministry of Education; examine the conception of education of the Unibanco Institute's Youths with a Future Project; identify the nature, size, principles and management instruments defended by the Unibanco Institute through the Youths with a Future Program. Education policies are not only determined by social and economic changes; they are constitutive parts of these changes. Based on this assumption, the investigation addresses the possibility of democratization of education through the practices materialized by the Unibanco Institute, since they apply standardized methodologies, thus disregarding the particularities and the autonomy of the school communities. The procedures used were bibliographical and documentary research. The partnership between the Unibanco Institute and the Ministry of Education (MEC), in the implementation of the Innovative Secondary Education Program, together with the Young Future Program (ProEMI / JF), aims to institute, in secondary schools, the Managing for Results, a proposal that consolidates the minimization of the functions of the State in social and economic policies. Besides, the institution of mechanisms to minimize State actions is added to the belief that the private sector has the ideal management model.

Key Words: Education policy; Public-private partnership; Managing for Results

RESUMEN

Esta investigación se insiere en la Línea de Investigación: *História, Políticas e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)*. Tiene como objeto de investigación la Gestión Escolar para Resultados (GEpR) especificado en el programa Joven de Futuro del Instituto Unibanco y sus implicaciones para la democratización de la gestión de la educación, en el contexto de la cooperación público-privada. El objetivo general del estudio consiste en analizar la concepción de la GEpR expresa en el Programa Joven de Futuro y sus implicaciones para la democratización de la educación. Para alcanzar el objetivo general la investigación se propone a desarrollar objetivos específicos que permitieron investigar la relación entre lo público y lo privado y las consecuencias para la democratización de la educación en Brasil; analizar la colaboración entre el Instituto Unibanco y el Ministerio de Educación; examinar la concepción de educación del Proyecto Joven de Futuro del Instituto Unibanco; identificar la naturaleza, la dimensión, los principios y los instrumentos de gestión defendidos por el Instituto Unibanco por medio del Programa Jóvenes de Futuro. Entendemos que la política educacional no es solamente determinada por los cambios sociales y económicos y sí parte constitutiva de esos cambios. Partiendo de ese presupuesto emerge la hipótesis explicativa para la consecución de esta investigación, pues se cuestiona la efectución de la democratización de la educación por medio de las prácticas materializadas por el Instituto Unibanco, una vez que el mismo se apoya en metodologías estandarizadas, desconsiderando las particularidades y autonomía de las comunidades escolares. Los procedimientos de pesquisa utilizados partieron de la pesquisa bibliográfica y documental. Resaltamos que la colaboración entre el Instituto Unibanco y el Ministerio de Educación (MEC) en la ejecución del Programa Enseñanza Media Innovadora en conjunto con el Programa Joven de Futuro (ProEMI/JF), tiene como finalidad instituir en las escuelas de Enseñanza Media la Gestión Escolar para Resultados, propuesta esa que consolida a la minimización de las funciones del Estado para con las políticas sociales y económicas, además de que la institución de mecanismos para minimizar las acciones del Estado se suma a la creencia de que el sector privado posee el modelo ideal de gestión.

Palabras-clave: Política educacional; Colaboración Público-privada; Gestión Escolar para Resultados

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA	-	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BID	-	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	-	Banco Mundial
BNCC	-	Base Nacional Comum Curricular
CAQ/CAQI	-	Custo aluno qualidade/Custo aluno qualidade inicial
<i>CEDLE</i>	-	<i>Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo</i>
<i>CEPAL</i>	-	<i>Comisión Económica para América Latina y el Caribe</i>
CIC	-	Campos de Integração Curriculares
CLT	-	Consolidação das Leis do Trabalho
CNAS	-	Conselho Nacional de Assistência Social
CNPq	-	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COEM	-	Coordenação Geral do Ensino Médio
CONAE	-	Conferência Nacional de Educação
CONSED	-	Conselho Nacional dos Secretários de Educação
CUT	-	Central Única dos Trabalhadores
DCNEM	-	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
DICEI	-	Diretoria de Currículos e Educação Integral
EJA	-	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	-	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	-	Estados Unidos da América
FDE	-	Fundação para o Desenvolvimento da Educação
FHC	-	Fernando Henrique Cardoso
FMI	-	Fundo Monetário Internacional
FNDE	-	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	-	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDECT	-	Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul
FUNDE	-	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GEpR	-	Gestão Escolar para Resultados
<i>IIDE</i>	-	<i>Instituto Investigación y Desarrollo Educacional</i>
INSS	-	Instituto Nacional do Seguro Social

IPEA	-	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IU	-	Instituto Unibanco
JF	-	Jovem de Futuro
LDBEN	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<i>LGE</i>	-	<i>Ley General de Educación</i>
<i>LOCE</i>	-	<i>Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza</i>
MARE	-	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEC	-	Ministério da Educação
MP	-	Medida Provisória
MST	-	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NGP	-	Nova Gestão Pública
OCDE	-	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	-	Organização Mundial do Comércio
ONGs	-	Organizações não Governamentais
OSCIPS	-	Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público
OSFL	-	Organizações Sem Fins Lucrativos
PAR/SIMEC	-	Plano de Ações Articuladas/Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle
PDDE	-	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	-	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDSE	-	Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior
PDRAE	-	Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
PEC	-	Proposta de Emenda à Constituição
PIBIC	-	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PJF	-	Projeto Jovem de Futuro
PL	-	Projeto de Lei
PMCG	-	Prefeitura Municipal de Campo Grande
PMDB	-	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PME	-	Projetos de Melhoramento Educativo
PNE	-	Plano Nacional de Educação
PRC	-	Projeto de Reestruturação Curricular
ProEMI	-	Programa Ensino Médio Inovador
ProEMI/JF	-	Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro
PRN	-	Partido da Renovação Nacional
PT	-	Partido dos Trabalhadores

SAC	-	<i>Sistema de Aseguramiento de la Calidad</i>
SAE	-	Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República
SEB	-	Secretaria de Educação Básica
SED	-	Secretaria de Estado de Educação
SEESP	-	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
SEMED	-	Secretaria Municipal de Educação
SEP	-	<i>Subvención Escolar Preferencial</i>
SGP	-	Sistema de Gestão e Projeto
SIMCE	-	<i>Sistema de Medición de la Calidad Educativa</i>
UFMS	-	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFRJ	-	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNDIME	-	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	-	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	-	Fundação das Nações Unidas para a Infância
UTALCA	-	<i>Universidad de Talca</i>

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Tipos de instituições educacionais no Chile.....	88
Quadro 2 – Cronologia de ações do Instituto Unibanco.....	102
Quadro 3 – Cronograma de execução do ProEMI.....	112
Quadro 4 – Atuação do Instituto Unibanco nos estados brasileiros	130
Quadro 5 – Núcleo de sustentação do Jovem de Futuro.....	136
Quadro 6 – Unidades escolares participantes do ProEMI/JF por estado.....	140

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Áreas de atuação do Instituto Unibanco.....	104
Figura 2 – Ciclo produtivo de Tecnologias	106
Figura 3 – Módulos de capacitação em GEpR	125
Figura 4 – Centralidade do Instituto Unibanco	135
Figura 5 – Estrutura de funcionamento do PJF	137

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I – A CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL: NEOLIBERALISMO	25
1.1 CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL E A ESTRATÉGIA NEOLIBERAL PÓS-1970.....	25
1.2 AS CONFIGURAÇÕES DO TERCEIRO SETOR NA EDUCAÇÃO	39
1.3 APORTES LEGAIS DO TERCEIRO SETOR NO BRASIL.....	43
1.4 O NEOLIBERALISMO NO BRASIL: DE 1990 À PRIMEIRA DÉCADA E MEIA DO SÉCULO XXI.....	48
1.5 O ENSINO MÉDIO NO BRASIL E A ESTRATÉGIA DE PRIVATIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO.....	64
CAPÍTULO II – A PRIVATIZAÇÃO NA E DA EDUCAÇÃO NO CHILE	72
2.1 O AJUSTE NEOLIBERAL NA AMÉRICA LATINA: A EXPERIÊNCIA CHILENA.....	72
2.2 A PRIVATIZAÇÃO NA E DA EDUCAÇÃO BÁSICA	75
2.3 PRIVATIZAÇÃO NA E DA EDUCAÇÃO BÁSICA: O CASO CHILENO .	78
2.3.1 O avanço da privatização do sistema educacional chileno	86
CAPÍTULO III – O PROEMI/JF E A GESTÃO PARA RESULTADOS: UMA PROPOSTA DE PRIVATIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA	99
3.1 O INSTITUTO UNIBANCO: NOTAS HISTÓRICAS E A INSERÇÃO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA	100
3.2 O PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR (ProEMI)	109
3.3 PROJETO JOVEM DE FUTURO (PJF)	117
3.3.1 A concepção de Gestão Escolar para Resultados (GEpR)	123
3.4 A PARCERIA ENTRE O INSTITUTO UNIBANCO E O MEC E SEUS DESDOBRAMENTOS NA GESTÃO DE RESULTADOS NA EDUCAÇÃO	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
REFERÊNCIAS	149
ANEXO	168

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objeto a Gestão Escolar para Resultados (GEpR) expressa no Programa Jovem de Futuro, do Instituto Unibanco, e suas implicações para a democratização da gestão da educação. Situa-se historicamente na reforma empreendida no Estado brasileiro nos anos 1990, que dispõe sobre a necessidade de o Estado firmar parcerias com o setor privado para a promoção da política educacional.

Diferentemente de outros países da América Latina, como por exemplo, o Chile, com os programas de *vouchers*, no caso brasileiro não há uma transferência direta da propriedade pública para o setor privado. O setor público repassa para o setor privado a responsabilidade pelo planejamento e execução das políticas públicas, especialmente por meio de parcerias.

Com a intenção de conhecer os diferentes tipos de privatizações (BALL; YOUDELL, 2008), realizamos o Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), que oportunizou o intercâmbio de estudos na *Universidad de Talca (UTALCA)*, no Chile, durante quatro meses. Durante o período, aprofundamos o conhecimento teórico-metodológico em relação à área de pesquisa e obtivemos novos recursos e informações para esta tese de doutorado, realizada no Brasil (ANEXO A).

A decisão de realizar o PDSE no Chile ocorreu porque o país foi modelo na implantação de políticas educacionais em várias partes do mundo. Foi um dos pioneiros na articulação entre a política e a gestão educacionais e os princípios gerenciais do mercado, no início dos anos 1980. O estágio de doutorado sanduíche no Chile objetivou compreender as dimensões que assumem os processos de privatização *na* e *da* educação no Brasil e no Chile, imbuídas no contexto histórico das reformas de Estado ocorridas em ambos os países.

A privatização *na* educação dá-se pela transferência de critérios da lógica privada para a gestão do setor público. Já a privatização *da* educação constitui-se na transferência total das funções (planejar, financiar e dirigir as políticas sociais) do Estado para as instituições privadas.

As consequências desse processo mostram as modificações nos padrões de garantia e manutenção do direito à educação com vistas a uma educação de qualidade por meio de políticas educacionais. As mudanças do papel do Estado na consecução das políticas educacionais, tanto no Brasil como no Chile, concretizaram-se no contexto de reforma do Estado empreendida pela ofensiva neoliberal.

No Brasil, o neoliberalismo foi instalado de forma tardia nos anos 1980, na primeira eleição direta para Presidente da República, após 21 anos de ditadura civil-militar. Os preceitos neoliberais ainda resistem ao tempo e remontam dos anos 1970 até os dias atuais; estão enraizados nas políticas desenvolvidas tanto pelo Brasil como pelo Chile.

A predominância dos preceitos neoliberais na consecução das políticas educacionais expressa-se na obstaculização no que concerne à elaboração e à execução das políticas sociais, bem como à materialização do direito à educação. Em que pese a disputa por projetos educacionais do Brasil e do Chile, têm permanecido os processos que viabilizam a privatização *na e da* educação.

O resultado desse movimento foi a promoção das políticas sociais, que deixam de ser responsabilidade exclusiva do Estado, repassando a sua execução para a sociedade civil. As reformas empreendidas nesse período seguiram as orientações emanadas do pensamento neoliberal, que defendiam que o Estado, em crise, deveria repassar a responsabilidade das políticas sociais para a esfera privada.

Sob essa perspectiva, o estudo em questão parte do pressuposto de que a crise mencionada faz parte de um movimento maior do sistema capitalista. E as estratégias para a superação, que são o neoliberalismo, a globalização, a reestruturação produtiva e a terceira via, redefinem as funções estatais, principalmente quanto às políticas sociais. (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009).

A redefinição do Estado ocorrida no contexto de reestruturação do modo de produção capitalista teve, como imperativo, um novo padrão de acumulação do capital, em busca de restauração do poder de classe. (HARVEY, 2008). Nesse cenário, a crise do capital foi identificada como sendo uma crise do Estado (PERONI, 2003), o que ensejou sua reforma, objetivando um Estado forte, porém mínimo. (FERNANDES, 2008).

As interferências dessas ações nas políticas governamentais brasileiras impulsionaram o aumento das parcerias entre o setor privado e a esfera pública, solidificando o Terceiro Setor, por meio da descentralização, setorialização e focalização dessas políticas, o que impôs, para a gestão dos sistemas e das escolas, um novo modelo, orientado pelos princípios da gestão gerencial, com vistas à maior eficiência e eficácia do sistema (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009). Ainda, impulsionou um maior aprofundamento da relação entre o setor público e a esfera privada na promoção dos direitos sociais, com profundos prejuízos para as políticas sociais no campo educacional, uma vez que se afastaram da concepção democrática,

predominando a lógica do mercado nas instituições de ensino.

É nesse contexto que compreendemos a parceria entre o Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Unibanco (IU) na execução do Programa Ensino Médio Inovador, em conjunto com o Programa Jovem de Futuro (ProEMI/JF), o primeiro do MEC e o segundo do Instituto Unibanco, que insere na política educacional ações, métodos e tecnologias que proporcionam, às escolas de Ensino Médio, um modelo participativo de gestão, focado em resultados, seguindo a lógica da privatização estatal.

O Instituto Unibanco, instituição do Terceiro Setor, tem como objetivo promover ações e investimentos sociais do Unibanco. A partir de 2002, passou a direcionar suas ações para a educação pública. Em 2008, lançou o Projeto Jovem de Futuro (PJF), projeto que, segundo a narrativa do banco, tem como missão propiciar o desenvolvimento de jovens em situação de vulnerabilidade, concebendo, validando e disseminando tecnologias e metodologias sociais que contribuam para aumentar a efetividade das políticas e práticas vigentes nas escolas públicas de Ensino Médio.

Em 2011, o Instituto estabeleceu parceria com o MEC e articulou o Jovem de Futuro ao Programa Ensino Médio Inovador, formando o ProEMI/JF. No mesmo ano, foi criada a Rede Jovem de Futuro, formada pelas escolas que concluíram a fase do projeto, com a finalidade de compartilhar o aprendizado adquirido por meio de ações conjuntas e trocas de experiências e de informações.

Seguindo a perspectiva de atuação das fundações, as proposições apresentadas pelo Instituto Unibanco trazem, em suas ações, planos, metas, prazos e o uso de suas metodologias replicáveis. Consideramos que a proposta do Instituto Unibanco, por meio da execução do Programa Jovem de Futuro, segue uma lógica gerencialista de educação, controlando os resultados a partir de instrumentos de avaliação de desempenho dos alunos e dos professores. Desconsidera-se a subjetividade social e econômica de cada comunidade escolar.

Reforçamos que a gestão democrática, princípio educacional disposto na Constituição Federal de 1988 e regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, vem disputando com a gestão gerencial, que propõe a perspectiva de que o mercado é padrão de qualidade. Esse processo de transferência da gestão gerencial para a educação evidenciou uma expressiva mudança na educação, pois essa lógica de gestão tomou como imperativos os ideais da administração por objetivos em escala organizacional, pela divisão do trabalho, por meio da racionalidade

instrumental e da hierarquia estrutural, com vistas à qualidade total do setor educacional. (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009).

Tal perspectiva de gestão da escola vem sendo passível de realização, no contexto da reforma do aparelho do Estado brasileiro, bem como da reforma da política educacional, que objetivou a introdução da competitividade no país, o que deliberou a centralidade da sua modernização. A chamada modernização sustentou o planejamento da gestão escolar em busca da qualidade com menor custo e maior quantidade, com resultados de eficiência e eficácia.

Assim, o processo de construção da gestão democrática no Brasil foi interrompido. Tomou espaço, na gestão das organizações públicas, uma nova concepção de gestão, que traz em seu bojo elementos da lógica privatista. Entendemos, então, como vem sendo construída a política educacional, com a parceria entre o Instituto Unibanco e o MEC, quando se optou por uma lógica que reduz as práticas sociais emancipatórias, em vez da construção de práticas democráticas que culminem com a formação de cidadãos mais conscientes.

Ball (2005) pontua que o gerencialismo tem sido o mecanismo central da reforma política e cultural do setor público e o principal elemento para que a estrutura e a cultura dos serviços públicos sejam reformadas. Com a finalidade de introduzir novas orientações nas políticas sociais, o gerencialismo insere, no setor público, a cultura empresarial, como um modelo de resultados e baixo investimento.

O interesse pelo objeto dá continuidade à nossa trajetória da graduação em Pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), quando participamos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), com bolsa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Colaboramos com a pesquisa nacional “Análise das consequências de parcerias firmadas por municípios brasileiros e a fundação Ayrton Senna para a oferta educacional”, que estudou as implicações da relação público-privada para a gestão da educação por meio da parceria entre o Instituto Ayrton Senna e a Prefeitura Municipal de Campo Grande (PMCG), que teve como interveniente a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) no período de 2001 a 2004.

O objeto de estudo desta Tese de Doutorado está relacionado à Dissertação de Mestrado em Educação, realizado no programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS, na Linha de Pesquisa: História, Políticas e Educação. O projeto integrou a pesquisa “Política e Educação na primeira década do século XXI: a intersecção das ações do governo central com as dos governos sul-mato-grossenses”, financiada pela Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino,

Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul (FUNDECT) e CNPq. Teve como objeto a gestão do sistema de ensino do estado de Mato Grosso do Sul, quando a proposta “Educação para o Sucesso” foi o eixo central da política educacional, no mandato do governador André Puccinelli, no período de 2007 a 2013. O estudo em questão analisou como se configuraram, entre os anos de 2007 a 2013, as relações entre o público e o privado no âmbito das políticas educacionais de gestão do sistema de ensino materializadas pela Secretaria de Estado de Educação (SED) de Mato Grosso do Sul.

Destacamos, ainda, as contribuições do PDSE. Os desafios oriundos do convívio com o cotidiano da sociedade chilena, de uma nova cultura – a língua, a gastronomia, o clima, os costumes e as tradições – proporcionaram um intercâmbio de novas aprendizagens, comportamentos e rotinas que diferem do ritmo de vida no Brasil, além do crescimento pessoal e intelectual. O processo de adaptação requereu concentração, dedicação e abertura para novos conhecimentos, tudo isso somado ao acolhimento do povo chileno, fator preponderante para as novas descobertas. Além disso, o ambiente de trabalho, no *Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional (IIDE)*, na *Universidad de Talca*, ensejou instrumentos favoráveis para o cumprimento e o aprofundamento teórico do objeto de estudo.

A oportunidade da ampliação e da atualização do conhecimento foi ofertada por meio das aulas, cursos, palestras e reuniões com o professor co-orientador, Professor Doutor Sebastián Donoso Díaz, e demais professores do *IIDE*. O trabalho desenvolvido provocou o aprimoramento das constatações sobre os processos de privatização *na* e *da* educação no caso chileno e deu subsídios para refletir sobre a realidade brasileira, com notável aprofundamento e grandes avanços na tese de doutorado desenvolvida no Brasil.

As atividades realizadas no *IIDE* foram essenciais para a compreensão sobre a organização do sistema educacional chileno, o modo como tal sistema está organizado, os processos de reforma e os problemas sistêmicos que afetam a educação no Chile. Atuamos por meio de diálogos com os professores do *IIDE*, participação nas aulas do Mestrado em Política e Gestão Educacional, encontros promovidos pelo Instituto em parceria com o *Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo (CEDLE)*, orientações do professor co-orientador, bem como pela literatura recomendada sobre os processos históricos e educacionais chilenos.

As fontes bibliográficas consultadas potencializaram intelectualmente o entendimento sobre os processos de privatização que assolam a sociedade chilena e incidem no modo como o país regula o direito à educação. Além disso, o estágio na *UTALCA* propiciou o enriquecimento da pesquisa de doutorado, com novos referenciais conceituais e metodológicos

sobre o contexto mundial, além de auxiliar a formar uma postura crítica e reflexiva, mediante a convivência e os debates com pesquisadores de outra instituição estrangeira. Reputamos, como uma das significativas contribuições do estágio, o levantamento bibliográfico sobre o sistema educacional chileno e os pressupostos teórico-metodológicos para refletir sobre os processos de privatização *na e da* educação pós-reformas neoliberais.

São incontáveis os aportes que o estágio de Doutorado Sanduíche no exterior pode trazer à formação acadêmica do pesquisador, desde que haja determinação, persistência, paciência, equilíbrio emocional e coragem para superar, com sabedoria, os necessários momentos de solidão no processo de reflexão e amadurecimento intelectual durante a construção da tese.

Tendo em vista os aspectos que influenciaram na elaboração deste estudo, apreendemos que, de acordo com documentos oficiais, o objetivo real do projeto do Instituto Unibanco é oferecer, às escolas públicas de Ensino Médio, apoio técnico e financeiro, implantação e avaliação de um plano de melhoria de qualidade na dinâmica de funcionamento escolar, de forma a aumentar substancialmente o rendimento dos alunos e diminuir os índices de evasão. Assim, buscamos responder às seguintes questões:

a) Qual é a influência da relação público-privada na gestão da escola pública, a partir da parceria entre o Instituto Unibanco e o Ministério da Educação e seus desdobramentos na gestão de resultados na educação?

b) Qual é a concepção de Gestão Escolar para Resultados (GEpR) expressa no Programa Jovem de Futuro, do Instituto Unibanco?

c) Quais são as implicações desse programa de gestão para a democratização da gestão da educação?

d) Qual é o impacto do Programa Jovem de Futuro na concepção de educação?

Para responder a esses questionamentos, a tese subjacente à discussão desenvolvida neste estudo é que a relação público-privada contraria o caráter público das escolas de Ensino Médio, ao aproximá-las de uma visão mercantil. A parceria público-privada altera a gestão, o currículo e a organização da escola. Monitora e avalia o desempenho das escolas e a equipe escolar por meio de ações orientadas pela concepção de GEpR, que se distancia do princípio constitucional da gestão democrática e esvazia o poder decisório desses locais. O espaço continua sendo público, mas a lógica e a organização passam a ser geridas pelas instituições privadas, ocorrendo a privatização na educação, ao passo que o Estado transfere a direção das políticas para uma instituição privada.

Este texto pretendeu analisar a concepção de GEPR expressa no Programa Jovem de Futuro e suas implicações para a democratização da educação. Além do objetivo central, outras questões apresentaram-se e consubstanciaram-se nos objetivos específicos: investigar a relação entre o público e o privado e as consequências para a democratização da educação no Brasil; analisar a parceria entre o Instituto Unibanco e o Ministério da Educação; examinar a concepção de educação do Programa Jovem de Futuro do Instituto Unibanco; identificar a natureza, a dimensão, os princípios e os instrumentos de gestão defendidos pelo Instituto Unibanco por meio do Programa Jovem de Futuro.

O marco central da pesquisa, a elaboração e a conseqüente contextualização da política educacional brasileira foram instaurados na configuração do papel do Estado brasileiro entre meados dos anos 1990 e a primeira década e meia do século XXI. No Brasil, os anos 1990 foram marcados pela hegemonia de pensamento neoconservador, identificado ora como ideário neoliberal, ora como socialdemocrata, o que induziu à adoção de novos paradigmas de competência para a ação pública, rompendo com a identificação de bem público como aquele financiado e administrado diretamente pelo Estado.

Tais mudanças foram expressas por meio do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), que estabeleceu, entre outras medidas, que as políticas sociais ficassem a cargo da esfera pública não estatal e deixassem de ser atividades exclusivas do Estado. O PDRAE instituiu a alteração na estrutura organizacional do aparelho do Estado com a criação de mecanismos de descentralização, a redução da estrutura hierárquica e a introdução de uma nova concepção de administração pública centrada nos resultados. O PDRAE denomina essa proposta de administração gerencial, por julgar que grande parte dos males sociais advém de problemas de mau gerenciamento das instituições do Estado.

A educação é parte de um processo de correlação de forças, revelando disputas por um projeto de sociedade e de educação. Assumindo esse pressuposto, emergiu a hipótese que motivou esta investigação, pois questionamos a efetivação da democratização da educação por meio das práticas materializadas pelo Instituto Unibanco, uma vez que se apoia em metodologias padronizadas, desconsiderando as particularidades e a autonomia das comunidades escolares.

A tese fundamentou-se em uma perspectiva teórico-metodológica que evidencia o método dialético e as categorias que sustentam a produção do conhecimento. O método dialético favorece a análise da historicidade e da totalidade do objeto, isto é, do modo como se configura, na educação, a relação entre o público e o privado, neste momento particular do

capitalismo e, assim, a apreensão do objeto de estudo em suas múltiplas determinações e contradições.

Intentamos compreender as relações que a educação estabelece com o processo de redefinição do papel do Estado nos anos 1990, no contexto nacional e internacional e, ainda, a inserção da concepção de GEpR passível de realização em função da parceria público-privada firmada entre o MEC e o Instituto Unibanco, na execução do ProEMI/JF. Tomamos por base os trabalhos de Vieira (2001, 2007), Mészáros (2000), Montaña (2010), Wood (2011) e Harvey (1989, 2008).

Para discorrer sobre as implicações da privatização do público para a democratização da educação, faz-se necessário abordar a concepção de democracia. Conforme Vieira (2001, p.15):

A democracia não constitui um estágio, ela constitui um processo. O processo pelo qual a soberania popular vai controlando e aumentando os direitos e os deveres é um processo prolongado, implicando avanço muito grande dentro da sociedade. Quanto mais coletiva é a decisão, mais democrática ela é. Qualquer conceito de democracia, aliás há vários deles, importa em grau crescente de coletivização das decisões. Quanto mais o interesse geral envolve um conjunto de decisões, mais democráticas elas são.

Quanto menos coletivas são as decisões e os interesses privilegiados, mais as decisões são particularizadas e menos democrático ou nada democrático é o governo. Wood (2011, p.173) aponta que a democracia foi esvaziada de conteúdo social, isto é, “[...] na democracia capitalista moderna, a desigualdade e a exploração socioeconômicas coexistem com a liberdade e a igualdade cívicas”. A democracia é, então, a efetivação de direitos em políticas construídas de forma coletiva.

Outra relevante perspectiva de análise trata da relação indissociável entre o universal e o singular. Para Lukács (1978, p. 109), “[...] o singular não existe senão em sua relação com o universal. O universal só existe no singular, através do singular”. Assim, no viés dos móveis do capital, de suas múltiplas relações e determinações materiais, propomo-nos a compreender a relação público-privada na educação como parte de um contexto histórico particular, por meio de uma abordagem histórica em um determinado grau de desenvolvimento da sociedade capitalista.

A apreensão do real dá-se quando se investigam as múltiplas determinações do objeto, pois há uma relação dialética entre o singular e o universal. Dessa forma, “[...] uma compreensão materialista do mundo é então uma compreensão da atividade social e das relações

sociais por meio das quais os seres humanos interagem com a natureza ao produzir as condições de vida”. (WOOD, 2011, p. 32).

Esse período do capitalismo encerra configurações específicas, em que se mantém a relação com o universal, materializada em características e correlações de forças próprias do seu tempo histórico. (PERONI, 2015). Para entender a abertura da educação para as parcerias com o setor privado, foi preciso voltar o olhar à conjuntura¹ dos anos 1970, em que se deu a crise do capitalismo, e tecer notas introdutórias sobre o neoliberalismo como projeto político vigente, bem como as implicações, para a política educacional, das parcerias público-privadas.

Os procedimentos de pesquisa utilizados foram a pesquisa bibliográfica e documental. Com base nos dados empíricos, analisamos as múltiplas determinações que se estabelecem entre o universal e o singular. (RODRIGUEZ, 2014). Os procedimentos adotados foram: seleção e leitura de bibliografia relacionada ao objeto de estudo, com vistas à construção de um marco teórico para a análise dos dados coletados; as fontes primárias para a coleta dos dados referem-se a documentos expedidos pela administração federal, mais especificamente, o levantamento, a organização e a análise de documentos oficiais relativos à política educacional desenvolvida pelo MEC no período determinado para a pesquisa, de 2011 a 2017; levantamento e sistematização da legislação educacional no âmbito nacional, isto é, documentos oficiais que regem a educação brasileira, como: Constituição Federal de 1988; Lei n. 9394/1996 – LDBEN, bem como a legislação que regulamenta o Terceiro Setor no Brasil; e o levantamento de documentos produzidos pelo Instituto Unibanco sobre a implementação do ProEMI/JF, que tem como concepção a GEpR, que envolveu planos de governo, programas, consulta a *sites* e material divulgado *online*.

Este relatório de tese está estruturado em três capítulos. No capítulo I, “A crise estrutural do capital: o neoliberalismo”, tratamos do contexto histórico em que se insere a redefinição do papel Estado e, especificamente, o modo como se altera a relação entre a esfera pública e a privada sob a égide do neoliberalismo.

O Capítulo II, “A privatização *na* e *da* educação no Chile”, analisa os processos de privatização *na* e *da* educação básica e as dimensões da experiência chilena, ao abordar as distintas formas em que o setor privado atua no setor público.

¹ Para Frigotto (2011, p. 237), entender o objeto em suas múltiplas determinações significa assimilar o específico e o singular em sua totalidade mais ampla, pois “[...] não é o tempo cronológico que define uma conjuntura, mas a natureza dos acontecimentos e dos fatos, e as forças sociais que os produzem”.

No Capítulo III, “O ProEMI/JF e a Gestão para Resultados: uma proposta de privatização na educação pública brasileira”, ressaltamos a tendência, cada vez mais presente no governo brasileiro, de introduzir formas de privatização na educação pública, por meio da parceria entre o Ministério da Educação e o Instituto Unibanco.

1 A CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL: O NEOLIBERALISMO

Neste capítulo, abordamos o contexto histórico em que se insere a redefinição do papel do Estado e, especificamente, o modo em que se altera a relação entre a esfera pública e a privada sob a égide do neoliberalismo. Sublinhamos que o objeto da tese dá continuidade aos estudos da Dissertação de Mestrado acerca dos processos de privatização *na* e *da* educação. (ALVES, 2014).

O chamado Terceiro Setor, suas configurações, impasses e perspectivas ocultam-se em uma perspectiva ideológica (MONTAÑO, 2010) da ofensiva neoliberal, inserida no processo de reestruturação do capital. O Terceiro Setor presta serviços ao capitalismo e ao neoliberalismo na luta pela hegemonia na sociedade civil.

A análise sobre o Terceiro Setor envolve entidades como as Organizações não Governamentais (ONGs), as Organizações Sem Fins Lucrativos (OSFL), e as Instituições filantrópicas, entre outras. Além dessas organizações, o Estado aparece, mesmo que de forma encoberta, como um agente na promoção do Terceiro Setor “[...] tanto no plano legal quanto na esfera financeira, como contrapartida à retirada paulatina da responsabilidade estatal no trato à ‘questão social’”. (MONTAÑO, 2010, p. 15).

Iniciamos o capítulo tratando das alterações provocadas pela crise do capital e a consequente redefinição do papel do Estado. O diagnóstico do capital aponta o Estado como o culpado pela crise e o mercado como o parâmetro de qualidade, sendo essa a justificativa para o avanço da privatização do público. Objetivamos avaliar as consequências desse processo para o trato das questões sociais e, em particular, da educação.

1.1 CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL E A ESTRATÉGIA NEOLIBERAL PÓS-1970 DE REDEFINIÇÃO DO PAPEL DO ESTADO

Os pressupostos tomados pelo neoliberalismo são as teorizações que embasam o pensamento liberal, por meio de três princípios básicos: a liberdade e a primazia do mercado sobre o Estado; o individual sobre o coletivo; e o Estado mínimo, aquele que não interveria de forma pontual na economia, isto é, abriria maximamente a atividade econômica para a atuação do capital. Desse modo, a redução do papel do Estado no trato das questões sociais é o ponto chave para o neoliberalismo. Sobre isso, Anderson (1995, p. 22) comenta:

Tudo que podemos dizer é que este é um movimento ideológico, em escala verdadeiramente mundial, como o capitalismo jamais havia produzido no passado. Trata-se de um corpo de doutrina coerente, autoconsciente, militante, lucidamente decidido a transformar todo o mundo à sua imagem, em sua ambição estrutural e sua extensão internacional.

Em termos gerais, é fundamental, para este estudo, o diagnóstico do neoliberalismo, pactuado com a terceira via, de que o culpado pela crise é o Estado, pois gasta demais com as demandas da população e com a democracia, o que provoca um déficit fiscal. O Estado deixa de ser o executor das políticas sociais e repassa a responsabilidade para a sociedade, com as privatizações, ou para o Terceiro Setor, com grandes implicações para a relação público-privada.

Para Mészáros (2011), a crise do capital é uma crise estrutural, de caráter universal, que abrange a totalidade do complexo social. Imbuído da ofensiva neoliberal, o Estado mínimo é chamado para tentar controlar o capital produtivo e financeiro nos momentos de crise, apesar do diagnóstico neoliberal, de que é o culpado pela crise.

O sistema de produção capitalista enfrenta os chamados ciclos de instabilidades, entendidos como ‘ciclos de conjuntura’, que marcam o capitalismo desde o começo do século XIX. Sobre isso, Montañó (2010, p. 24, grifos do autor), citando Marx, observa que

[...] o capitalismo gesta-se e desenvolve-se contendo uma *contradição imanente* e inalienável à sua lógica, que leva à constante presença de uma *crise estrutural*: a saber, a *contradição entre socialização da produção e apropriação privada do produto*.

Discorreremos, então, sobre o keynesianismo, o neoliberalismo e os antecedentes da crise estrutural do capital pois, como analisa Paniago (2012, p. 59), “[...] entender o mundo de hoje implica nos debruçarmos sobre uma realidade social comprometida em todos os seus pontos pela crise estrutural do capitalismo”. O capitalismo, desde que adquiriu a sua maturidade, no século XIX, vive acometido de crises.

As medidas para sanar as propaladas crises são protelatórias e resultam em crises cíclicas, inerentes ao modo de produção capitalista. Contudo, há uma evidente habilidade em corrigir, neutralizar e controlar tais crises e seus efeitos, ainda que de modo provisório, mediante mecanismos econômicos, políticos, ideológicos, legais ou não, que interceptam e anulam transitoriamente os efeitos da lei geral de tendência decrescente da taxa de lucro.

Um das expressões da crise do capitalismo data de outubro de 1929, em decorrência da quebra da bolsa de valores de Nova York, também denominada de depressão econômica. No período, houve aumento do desemprego, diminuição dos lucros, falência das empresas e

consequente agravamento dos problemas sociais, decorrentes da insuficiência de investimentos por parte dos empresários.

Os países capitalistas passaram a adotar inúmeras estratégias, com a finalidade de solucionar os problemas decorrentes. Alguns países da Europa, como a França e Espanha, além dos Estados Unidos da América (EUA), realizaram investimentos, alicerçados nos setores públicos direcionados ao desenvolvimento industrial e comercial. (HARVEY, 2008).

O capitalismo buscou alternativas para superar a situação por meio de uma nova regulação, com base na teoria do economista inglês John Maynard Keynes (1883-1946). O keynesianismo intentou a retomada da maximização dos lucros, com a defesa da gestão estatal das políticas econômicas e sociais.

A teoria keyneisiana, propõe, no livro *A teoria geral do emprego, do juro e da moeda*, que o Estado “[...] deve cuidar do planejamento econômico e social de modo a garantir o pleno emprego dos trabalhadores e distribuir equitativamente a renda gerada na sociedade”. (OLIVEIRA, 2003, p. 137). Em 1930, com a Grande Depressão econômica e mundial, Keynes procurou avaliar a conjuntura do seu tempo e apresentar soluções para a crise do sistema capitalista.

O *Welfare State*, ou o Estado de Bem-Estar Social, foi constituído em países desenvolvidos nos anos 1930, embasado por projetos econômicos e políticos orientados por finalidades socialdemocratas. Sua expansão iniciou-se antes da Segunda Guerra Mundial e foi consolidada após 1945. Senna (2003, p. 113) registra alguns fatores que podem ter auxiliado a ascensão do Estado de Bem-Estar Social nos países industrializados:

1. O desenvolvimento industrial estabeleceu novas relações econômicas e sociais, ampliando a necessidade de financiamento da reprodução da força de trabalho;
2. O desdobramento gradativo da relação direta entre capital e trabalho para a esfera política, em função da crescente organização do mundo do trabalho;
3. A classe trabalhadora ao crescer e se mobilizar passou a reivindicar melhores condições de vida e de trabalho, sendo responsável até certo ponto pela criação, por parte do Estado, de um salário social;
4. O crescimento de funcionários públicos do Estado ajudou a consolidar o Estado de bem-estar por meios administrativos;
5. Os interesses econômicos do Estado e a necessária constituição de sua estrutura fizeram com que se implantassem algumas políticas de bem-estar que articulassem as necessidades de grupos sociais e forças econômicas. (SENNA, 2003, p. 113).

Esses fatores contribuíram para a promoção do financiamento público voltado para a reprodução da força de trabalho, e essa configuração se expandiu com certo sucesso até os anos 1960, período em que o *Welfare State* tentou combinar capitalismo e democracia. A teoria que subsidiou o *Welfare State* é a macroeconômica de Keynes, que visa a harmonizar a propriedade

privada dos meios de produção com a gestão democrática da economia, o supracitado capitalismo democrático, que foi adotado como reação aos conservadores. Assim sendo, o Estado capitalista, segundo a teoria keynesiana, deveria controlar a economia com medidas de controles fiscais e monetários, garantindo emprego e distribuição de renda de forma justa na sociedade, o chamado pleno emprego.

O Estado de Bem-Estar Social é um tipo de organização política e econômica em que o Estado se torna o agente da promoção social e o organizador da economia. O Estado é o regulador e o promotor de toda vida social, política e econômica do país. Para Senna (2003, p. 111): “O *Welfare State* é uma forma de relação entre estado e capital que tem no fundo público a garantia da continuidade da acumulação do capital e a reprodução da força de trabalho”.

A orientação dada pelo Estado de Bem-Estar Social representou um momento histórico em que a economia mundial esteve voltada às economias nacionais. Coube-lhe garantir serviços públicos e proteção à população. Para o diagnóstico neoliberal, os gastos com a demanda social geraram déficits que ocasionaram a chamada crise do Estado-Providência.

A política econômica keynesiana modificou as possibilidades de o capital obter lucro por meio da classe trabalhadora, ao estabelecer condições para a distribuição, o consumo e a circulação. As orientações do Estado de Bem-Estar Social expandiram-se com certo sucesso até meados de 1960. Contudo, a combinação entre o capitalismo e a democracia, bem como os gastos com as questões sociais, resultaram em déficits nas receitas, fazendo com que os Estados priorizassem a reprodução do capital.

A consequência desse projeto foi a crise da política social, “[...] isto porque, o lucro capitalista tornou-se insuficiente para prosseguir com a reprodução do capital e atender às necessidades da força de trabalho que foram se ampliando”. (SENNA, 2003, p. 114). Sendo assim, rompeu-se com a regulação keynesiana, pela dificuldade na expansão dos serviços sociais, mas principalmente quando se tornou um obstáculo ao lucro capitalista.

A política keynesiana produziu alguns efeitos, como frisou Senna (2003, p. 116), ao citar Przeworski e Wallenstein:

1. a produção se expande para igualar-se à demanda, cresce a renda e também a poupança, mas fecha-se o ciclo; 2. a produção se eleva ao nível potencial do estoque do capital existente, mas a acumulação do capital é ignorada [...].

Com a crise do Estado de Bem-Estar Social, a expansão dos serviços sociais tornou-se mais difícil. Houve a necessidade de reduzir as demandas dos assalariados, pois a política econômica do *Welfare State* foi incapaz de conter a recessão econômica. O ponto de partida da

crítica dos neoliberais ao Estado foi o ataque ao Estado de Bem-Estar Social e a concepção keynesiana de intervenção pública na economia e nas questões sociais.

O neoliberalismo, como conjunto de receitas econômicas e programas políticos, surgiu como uma resposta à crise dos anos 1970. As propostas neoliberais defendem a diminuição de muitos programas e direitos sociais. O modelo econômico do neoliberalismo está pautado nos pressupostos do liberalismo econômico, a saber: a crença no indivíduo, a limitação das ações do Estado nas questões sociais e econômicas e, ainda, a maximização do mercado em detrimento do público.

A regulação keynesiana foi duramente criticada pelos teóricos da vertente neoliberal, como Friedrich August von Hayek (1899-1992), Karl Popper (1902-1994) e Milton Friedman (1912-2006), que argumentavam que a intervenção estatal causava restrições ao mercado. O modelo keynesiano conseguiu mascarar os benefícios ao capital com a proposta de ‘bem-estar social’ e, por isso, foi apontado como o fundamento do mal que passou a acometer a sociedade capitalista.

Assim, a crítica ao Estado de Bem-Estar Social é a tônica do discurso neoliberal. Hayek (2010, p. 39) identifica o socialismo como um regime de caráter totalitário e defende a liberdade e o individualismo de ação econômica como princípio para a liberdade política e social, pois o “[...] socialismo significa escravidão [...]”.

Hayek (2010, p. 49) descreve a materialização da doutrina socialista como um caminho da servidão. Para ele, o socialismo conduz a tal condição por meio da repressão da criatividade, da inventabilidade, da produção de conhecimento e da liberdade humana:

Sem dúvida a promessa de maior liberdade tornou-se uma das armas mais eficazes da propaganda socialista, e por certo a convicção de que o socialismo traria a liberdade é autêntica e sincera. Mas essa convicção apenas intensificaria a tragédia se ficasse demonstrado que aquilo que nos prometiam como o caminho da liberdade era na realidade o caminho da servidão.

O ideário neoliberal assenta-se em bases liberais, com a nova roupagem do prefixo ‘neo’. Propaga a retirada do Estado e defende a modernização via privatização. Nessa conjuntura, o Estado keynesiano foi substituído pelo Estado mínimo do neoliberalismo e o mercado, entendido como parâmetro de qualidade.

Esse modelo econômico surgiu como um projeto de classe “[...] mascarada por muita retórica sobre liberdade individual, autonomia, responsabilidade pessoal e as virtudes da privatização, livre-mercado e livre-comércio, legitimou políticas draconianas destinadas a restaurar e consolidar o poder da classe capitalista”. (HARVEY, 2011, p. 15).

Ainda para Harvey (2011, p. 15), o projeto do neoliberalismo tem sido bem-sucedido, “[...] a julgar pela incrível centralização da riqueza e do poder observável em todos os países que tomaram o caminho neoliberal. E não há nenhuma evidência de que ele está morto”. Desse modo, cremos que, para identificar os processos que legitimaram o neoliberalismo como estratégia proposta pelo capital para a superação da crise, é necessário analisar a sua gênese.

O neoliberalismo surgiu após a Segunda Guerra Mundial, nos países onde imperava o capitalismo, como uma reação ideológica contra o Estado intervencionista e de Bem-Estar Social. O texto de origem é a obra de Friedrich Hayek, intitulada *O Caminho da Servidão* (1944). Para Anderson (1995, p. 9): “Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciadas como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política”.

Em 1947, quando as bases do *Welfare State* se constituíam na Inglaterra e outros países, Friedrich Hayek convocou aqueles que compartilhavam ideais contrários ao Estado de Bem-Estar Social para uma reunião na estação de Mont Pèlerin, na Suíça. Nessa ocasião formou-se a chamada Sociedade Mont Pèlerin². O grupo criticava com veemência o igualitarismo promovido pelo Estado de Bem-Estar, que destruiria a liberdade e a concorrência entre os cidadãos e que defendia a concepção de que a desigualdade possuía um valor positivo para as sociedades ocidentais.

A partir de 1973, com a chegada da grande crise econômica do pós-guerra, o capitalismo caiu numa longa e profunda recessão, que combinou baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação: “[...] a história dos vinte anos após 1973 é a de um mundo que perdeu suas referências e resvalou para a instabilidade e a crise”. (HOBSBAWM, 1995, p. 312). Com isso, o neoliberalismo ganhou forças para se desenvolver. As raízes da crise, para Hayek,

[...] estavam localizadas no poder excessivo e nefasto dos sindicatos e, de maneira mais geral, do movimento operário, que havia corroído as bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais. (ANDERSON, 1995, p. 10).

Desse modo, de acordo com os neoliberais, foi atribuída, ao Estado, uma parcela de responsabilidade pela crise, em função do excessivo gasto com as questões sociais, o que ocasionou a incapacidade de manter os compromissos e o envolvimento com a economia e

² A Sociedade Mont Pèlerin, segundo Anderson (1995, p. 10), era “[...] uma espécie de franco-maçonaria neoliberal, altamente dedicada e organizada, com reuniões internacionais a cada dois anos. Seu propósito era combater o keynesianismo e o solidarismo reinantes e preparar as bases de um outro tipo de capitalismo, duro e livre de regras para o futuro”.

benefícios para os trabalhadores. Assim, a solução para a crise econômica proposta pelos neoliberais era sustentar um Estado forte, porém parco nos gastos com o bem-estar dos cidadãos.

Destacamos que Estado mínimo, para o neoliberalismo, significa ser mínimo apenas quanto às políticas sociais conquistadas pelo Estado de Bem-Estar Social. Significa ser um Estado máximo para o capital, uma vez que, conforme Harvey (2014, p. 160), o Estado está em uma posição problemática: de um lado “[...] é chamado a regular as atividades do capital corporativo no interesse da nação [...]” do outro “[...] criar um ‘bom clima de negócios’, para atrair o capital financeiro transnacional e global e conter (por meios distintos dos controles de câmbio) a fuga de capital para ‘pastagens’ mais verdes e lucrativas.”

Com o neoliberalismo, o setor privado passa a ter livre acesso para cumprir sua função ‘benevolente’ na sociedade. O Estado atua de forma decisiva na implantação das propostas neoliberais, sendo um espaço eficaz para a reversão da crise gerada supostamente por ele. Mesmo com a reivindicação do pensamento neoliberal, de diminuir a presença do Estado na economia, isso não significa torná-lo inoperante.

As medidas neoliberais necessitam do apoio ativo do Estado, pois

Em período de crise estrutural a atuação do Estado, sempre necessária e presente no auxílio e proteção da reprodução ampliada do sistema do capital, torna-se ainda mais importante, comprometendo-se com a própria sustentação direta de atividades de produção e circulação de valor. (PANIAGO, 2012, p. 61).

Observamos, assim, que é contrária a defesa neoliberal de redução do papel do Estado em face das demandas e ações do mercado. O que ocorre é uma maior presença do Estado, por meio de políticas de incentivos fiscais, redução das taxas de juros e investimentos para a estabilização do sistema.

A intensificação da crise do capital abalou profundamente as estruturas do capitalismo e, ao contrário de outras tensões vivenciadas pelo capital, que afetaram a sua reprodução por um determinado período, a crise ainda perdura, o que configura uma crise estrutural. (MÉSZÁROS, 2000).

Com a crise do capitalismo, o neoliberalismo entrou em cena como uma reação ideológica da burguesia frente às dificuldades de expansão do capital. Essa corrente teórica caracteriza-se como um conjunto de medidas políticas, econômicas e sociais que objetivaram retirar o capitalismo da crise e dar as condições necessárias para a sua recuperação.

Para a perspectiva neoliberal, não era o capitalismo que estava em crise, e sim o Estado. A estratégia adotada para a superação foi a reforma do Estado, por meio da mudança da sua atuação. A ofensiva neoliberal provocou a privatização de recursos e funções do Estado. Houve uma desqualificação da esfera pública e dos direitos sociais, bem como uma inversão de funções. Isto é, se antes o Estado era o agente das reformas, na perspectiva neoliberal assumiu a condição de objeto da mudança.

As alterações nas funções do Estado provocaram fortes reflexos em todas as áreas da vida social. Trouxeram, especialmente para a educação, novos debates e principalmente novos modelos, a partir da reconfiguração do papel do Estado sob a influência do programa neoliberal.

A crise econômica colocou em questão a sustentabilidade do próprio processo de acumulação capitalista. Também desencadeou um período de mudanças na estrutura de acumulação o que, conseqüentemente, alterou o setor produtivo, a organização estatal, e os processos educacionais.

A chamada crise estrutural abalou significativamente a base material da sociedade capitalista, provocando a superprodução e o excesso de circulação de capital e, em virtude disso, o desemprego, a recessão e o aumento da inflação. Na análise de Mézáros (2000), a implicação desse processo é a predominância do neoliberalismo como orientação dominante.

Mézáros (2000) e Harvey (1989, 2008) concordam que a crise não se encontra no Estado. Trata-se de uma crise estrutural do capital e suas principais estratégias de superação – do neoliberalismo, a globalização, a reestruturação produtiva e a Terceira Via – redefinem o papel do Estado. (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009).

Tais estratégias redefinem, também, a relação público-privada e alteram tanto a natureza do público e do privado, como a orientação das políticas públicas, que passam a ter a lógica gerencial, por meio de parcerias ou programas públicos, embasados pela concepção privada, o que reorganiza os processos educacionais.

O aprofundamento da relação entre o público e o privado, com a atuação dos chamados Institutos na definição das políticas públicas, justifica-se pela perspectiva de que o privado tem os mecanismos ideais para ‘salvar’ a educação. Essa ideia parte do pressuposto neoliberal de que não é o capitalismo que está em crise, mas sim o Estado. A estratégia é reformar o Estado, com a lógica do mercado prevalecendo nas instâncias públicas, para que sejam mais eficientes e produtivas.

Para Robertson e Verger (2012), as parcerias público-privadas partem de premissas e de um conjunto de ideias que representam a continuidade do liberalismo econômico, mais amplamente referido como neoliberalismo, que foi um projeto político dos anos 1980. Os pontos de referência ideológica são a articulação do neoliberalismo com o neoconservadorismo. Mesmo contrários, esses dois pontos compartilham uma ideia comum sobre o Estado: para os neoliberais, o Estado é ineficiente; para os neoconservadores, o Estado é sobrecarregado por demandas levantadas por aqueles que não merecem atenção. (ROBERTSON; VERGER, 2012).

Mészáros (2000) explica que o capital se articula de forma contraditória e só consegue se administrar medianamente, porém, em um curto intervalo, e não consegue superar a crise definitivamente. Desse modo, para que o capital voltasse a se acumular, fez-se necessária a chamada reestruturação produtiva. Como afirma Fiori (2003, p. 109), “[...] toda crise implica a irremediável reestruturação da relação capitalista e, portanto, simultaneamente, de suas formas econômicas e políticas”.

Esse processo transformou o modo de trabalho e a produção no mundo capitalista, para viabilizar novamente a acumulação do capital. O capitalismo deu início à sua expansão, porém, suas contradições trazem consigo uma série de limitações para a viabilidade do sistema.

A crise do fordismo-keynesianismo foi vista como uma expressão de crise estrutural do capital, ocasionada pela tendência decrescente da taxa de lucro. Entretanto, para o neoliberalismo, para a Terceira Via e para o chamado novo desenvolvimentismo, o fundamento da crise estaria na tutela excessiva do Estado. A solução para amenizar a situação seria uma reforma, embasada nos princípios que regulam o mercado, atingindo, assim, a propriedade pública do Estado.

Nos anos 1970, a crise econômica acentuada nos países desenvolvidos evidenciou as políticas sociais. Isso representou “[...] os primeiros sinais da ofensiva imperialista em construção, que se apoiava em um amplo processo de financeirização do capital [...]”. (FALLEIROS; PRONKO; OLIVEIRA, 2010, p. 65).

Os ciclos de instabilidade enfrentados pelo modo de produção capitalista colocaram em jogo a sustentabilidade da produção. São os chamados ciclos de conjuntura, caracterizados por uma sequência de fases regulares. As crises cíclicas levaram o capital a buscar soluções, por meio de uma nova regulação, com novos fundamentos e estratégias que garantiriam a retomada do crescimento do lucro.

Segundo Harvey (2008), diante desse quadro de mudanças, o papel atribuído ao Estado sofreu modificações que objetivaram preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas. O Estado deveria garantir a integridade do dinheiro, além de estabelecer as estruturas e funções militares em defesa dos direitos individuais de propriedade e para assegurar o funcionamento apropriado do mercado.

As transformações do papel do Estado, em função da posição neoliberal, que teve como concepção “menos Estado, mais mercado” (OLIVEIRA, 2003), provocaram a privatização de recursos. As funções que no Estado de Bem-Estar Social eram destinadas ao setor público, com maiores recursos, foram repassadas ao setor privado, o que conseqüentemente tornou o Estado mais dependente dos núcleos fortes da economia mundial.

A perspectiva neoliberal propôs duas estratégias para conter a crise: a primeira, transferir a responsabilidade pela execução e pelo financiamento das políticas sociais diretamente para o mercado, por meio da privatização dos serviços fornecidos pelo Estado, sendo o mercado responsável por financiar e executar as políticas sociais. A segunda sugeria introduzir a lógica do mercado no aparelho estatal para o funcionamento das atividades que fossem de sua responsabilidade.

As alternativas sugeridas pela concepção neoliberal para a contenção dos gastos públicos tinham em vista amenizar a crise fiscal. Os neoliberais propunham, para determinadas situações em que privatizar um dado setor público não levaria às relações concorrenciais, introduzir a concepção de gestão privada nos estabelecimentos públicos, surgindo a concepção de quase-mercado.

Segundo Souza e Oliveira (2003), o quase-mercado “[...] tanto do ponto de vista operativo, quanto conceitual, diferencia-se da alternativa de mercado propriamente dita, podendo, portanto, ser implantada no setor público sob a suposição de receber melhorias”. No Brasil, o quase-mercado mantém a propriedade pública das instituições, mas introduz a concepção privada de gestão com a premissa de competência e melhores resultados para a educação pública.

A proposta de quase-mercado pode ser vista como uma proposição para as organizações que não se integram ao mercado, porém nele disputariam, de acordo com suas características e vantagens, como condição para o aumento de sua eficiência. Essa proposição também é aplicada à educação.

Os cortes nos gastos públicos, principalmente no campo das políticas sociais, significaram a redução das funções e do papel do Estado, sendo o ponto central da ideologia neoliberal. De acordo com Vieira (2007, p. 105), o quadro de crise foi exposto por Eric Hobsbawm, na obra “Era dos extremos: o breve século XX – 1914-1991”:

[...] de 1970 em diante, mais especificamente de 1973 a 1975, iniciou-se o que ele chamou de ‘décadas de crise’. Elas têm representado nesses últimos trinta e poucos anos a depressão cíclica, com queda significativa na economia dos países altamente capitalizados. Durante os anos de 1973-1975, países que vinham elevando seu PIB em torno de 10%, 12% e 13% ao ano, como o Japão, a Alemanha Federal, e de 8% no Brasil, principalmente os países centrais, sofreram depressões. A produção industrial nos países desenvolvidos, entre 1973 e 1975, perdeu 10% ao ano. Portanto, nos países chamados ricos, houve diminuição de crescimento, atingindo no máximo 2,5% e 3% ao ano.

A materialização do programa neoliberal durou quase uma década para se realizar. As propostas neoliberais emergiram em países de capitalismo avançado, influenciadas pela chamada nova direita, que defendia a necessidade de diminuição dos gastos referentes à questão social. Em 1979, na Inglaterra, foi eleito o governo de Margaret Thatcher. Foi o primeiro país de capitalismo avançado que colocou em prática o programa neoliberal. Em 1980, Ronald Reagan chegou à presidência dos Estados Unidos. Em 1982, Kohl derrotou o regime social liberal de Helmut Schmidt, na Alemanha. Em 1983, a Dinamarca, Estado modelo do bem-estar escandinavo, passou ao controle de uma coalizão clara de direita, o governo de Schluter. Posteriormente, quase todos os países do norte da Europa ocidental, com exceção da Suécia e da Áustria, também viraram à direita. (ANDERSON, 1995).

As estratégias da teoria neoliberal encontraram força principalmente nos governos de Margaret Thatcher, na Inglaterra (1979-1990) e de Ronald Reagan, nos Estados Unidos (1981-1989). Esses países lideraram a adoção do modelo neoliberal; a doutrina neoliberal tornou-se explícita:

Desde a primeira hora e da forma mais agressiva, o governo Thatcher traduziu a ofensiva do capital como programa político, atacando o movimento sindical, os direitos sociais e todo o tipo de política econômica de inspiração keynesiana ou social-democrata [...]. Na mesma linha surgiu o governo Reagan, com o objetivo de restaurar e configurar o poder de classe dos capitalistas no âmbito doméstico [...]. Para essa nova direita, a política social do capitalismo nos anos cinquenta e sessenta havia criado uma espécie de socialismo. (PEREIRA, 2009, p. 163).

Na Inglaterra e nos Estados Unidos, a organização da produção era baseada na perspectiva do Estado de Bem-Estar Social e no modelo fordista. No entanto, com a intensificação da crise, a alternativa foi o processo de reestruturação produtiva, com o objetivo

de superar o fordismo e criar mecanismos de gestão e de dominação socioeconômica. Apesar disso, não houve a superação de um modelo pelo outro.

Essas experiências demonstram a hegemonia do neoliberalismo como ideologia. Anderson (1995) avalia a efetivação da onda neoliberal no mundo capitalista avançado e questiona se o neoliberalismo cumpriu ou não as suas promessas. Aponta que uma das prioridades do programa neoliberal era conter a grande inflação dos anos 1970, e nisso obteve êxito.

O neoliberalismo não envolve apenas medidas de natureza econômica. Sua proposta refere-se a uma redefinição global do campo político-institucional e das relações sociais. Assim:

Os pobres passam a ser uma nova “categoria classificatória”, alvo das políticas focalizadas de assistência, mantendo sua condição de “pobre” por uma lógica coerente com o individualismo que dá sustentação ideológica a esse modelo de acumulação: no domínio do mercado existem, “naturalmente”, ganhadores e perdedores, fortes e fracos, os que pertencem e os que ficam de fora. (SOARES, 2009, p. 13, grifos da autora).

Para esse modelo de acumulação, os direitos sociais perdem espaço. Há uma ênfase mais elevada na reprodução da iniciativa privada e na mercantilização da legislação trabalhista; por isso, uma desproteção da força de trabalho. Para a teoria neoliberal, o Estado deve favorecer os direitos individuais à propriedade privada, o livre comércio e a competição entre indivíduos, as empresas e as entidades territoriais (cidades, regiões, países). Trata-se de eliminar os entraves burocráticos e aumentar a eficiência e a produtividade. (HARVEY, 2014). Como consequência, assiste-se à reestruturação das relações de classe, em benefício das elites empresariais e em detrimento dos trabalhadores e da classe média.

Seguindo a tendência de transferência do papel do Estado na oferta das políticas sociais para a sociedade civil, surgiu, por volta dos anos 1990, outra tentativa de responder à crise do capitalismo, a chamada Terceira Via. Essa fundamentação teórica, idealizada por Anthony Giddens na Inglaterra nos anos 1970, foi identificada como Terceira Via por ser uma proposta alternativa ao neoliberalismo, contudo, com vistas a rever tanto os princípios do ideário neoliberal quanto os da socialdemocracia.

A Terceira Via, por meio do Terceiro Setor e parcerias, transfere para o público não estatal a direção e a execução das políticas sociais. Ao contrário do neoliberalismo, que defende um Estado mínimo, a Terceira Via requer a reforma do Estado, sob a perspectiva de que o mercado é padrão de qualidade, com administração gerencial e fortalecimento da lógica do mercado nas instâncias públicas.

As parcerias surgiram como um mecanismo para minimizar os danos causados pela privatização. A Terceira Via surgiu, de um lado, para corrigir a presença demasiada do Estado (keynesianismo); do outro, para controlar a ausência do Estado, com as privatizações. Giddens (2001) define a Terceira Via como

Uma estrutura de pensamento e de prática política que visa adaptar a social-democracia a um mundo que se transformou fundamentalmente ao longo das últimas duas ou três décadas. É uma terceira via no sentido de que é uma tentativa de transcender tanto a social-democracia do velho estilo quanto o neoliberalismo. (GIDDENS, 2001, p. 36).

Essa perspectiva teórica mantém as premissas básicas do neoliberalismo e interfere significativamente no papel do Estado educador, propositor de uma nova sociabilidade: “*A passagem do governo (poder do Estado por si mesmo) à governança (uma configuração mais ampla que contém os Estados e elementos-chave da sociedade civil) tem sido, portanto, pronunciada sob o neoliberalismo*”. (FALLEIROS; PRONKO; OLIVEIRA, 2010, p. 71, grifos do autor).

Para o neoliberalismo e para a Terceira Via, como é o Estado que se encontra em crise, e não o capitalismo, a estratégia é reformar o Estado ou diminuir a sua atuação. O neoliberalismo adota, como estratégia de superação, a privatização, enquanto que, para a Terceira Via, a estratégia é o terceiro setor, com a efetivação de parcerias entre o Estado e a sociedade civil. A ascensão do terceiro setor ocorreu em um contexto de crise do Estado de Bem-Estar Social. As ONGs preencheram o vácuo dos benefícios sociais deixados pelo Estado, o que “[...] equivale a uma privatização via ONGs. Em alguns casos, isso ajudou a acelerar o afastamento ainda maior do Estado dos benefícios sociais. Assim, as ONGs funcionam como ‘cavalos de troia do neoliberalismo global’”. (HARVEY, 2008, p. 190).

O autor ainda menciona a questão da democracia, considerando que essas organizações não atuam de forma democrática e

Tendem a ser elitistas, a não dar satisfação a ninguém (a não ser a quem as financia) e, por definição, são distantes daqueles a quem buscam ajudar ou proteger, por mais bem intencionadas e progressistas que possam ser. Costumam esconder sua pauta de interesses e preferem a negociação direta com o Estado e o poder de classe, ou a influência sobre eles costumando antes controlar sua clientela do que representá-la. Alegam e presumem falar em favor daqueles que não podem falar por si mesmos, e até definem os interesses daqueles em cujo nome falam – como se as pessoas não pudessem elas mesmas fazê-lo. (HARVEY, 2008, p. 190-191).

As redefinições no papel do Estado modificam as fronteiras entre o público e o privado e materializam-se das mais variadas formas, identificadas por Robertson e Verger (2012) como parcerias público-privadas. O debate acerca do significado, propósito e *status* das parcerias

público-privadas na educação, com a introdução das regras do mercado, “[...] é particularmente aquecido no setor educacional devido ao ponto de vista largamente difundido na educação como atividade política e social complexa e que deve permanecer, em grande parte, se não na totalidade, no setor público e a serviço dos interesses públicos”. (ROBERTSON; VERGER, 2012, p. 1134).

A expansão das parcerias envolve atores privados, que assumem funções no setor público, como a definição de políticas, a oferta da educação, a fiscalização, e ainda atuam na gestão escolar e na gestão dos sistemas de ensino. A inserção de critérios privados na gestão do público aparece como “[...] um meio inovador de financiamento da educação que se baseia no melhor do público e do privado como potencial para resolver os profundos problemas sistêmicos dos sistemas de ensino, tais como acesso, qualidade e equidade”. (ROBERTSON; VERGER, 2012, p. 1135).

Governar os processos que permeiam a educação mediante critérios privados é mais do que coordenar os serviços de educação envolvendo agentes públicos e privados, cuja opção governamental está imbuída do caráter de constituição de tipos particulares de cidadãos. Essa proposição envolve a retomada do liberalismo como projeto político, que ganhou força nos anos 1980 e 1990, e redefine a organização da vida social, política e econômica. Como parte do projeto neoliberal,

[...] lançou-se, na década de 1980, um conjunto de ideias-chave com destaque para: a fragmentação das políticas estatais protecionistas, de modo a facilitar a livre movimentação do comércio, das finanças e do trabalho através das fronteiras nacionais (conhecida como desregulação); a implementação de políticas de concorrência entre os setores público e privado destinadas à criação de eficiência; a privatização de uma série de antigas atividades estatais e seu redimensionamento (envolvendo um processo dual de descentralização e recentralização). (ROBERTSON; VERGER, 2012, p. 1136).

Tais estratégias redesenharam a atuação do Estado e mudaram a concepção de gestão do público, que toma como parâmetro o mercado, isto é, a busca por padrões de indicadores e resultados e de terceirização dos serviços públicos, legitimando as orientações e intervenções neoliberais.

Com a crise estrutural do capital a partir dos anos 1970, foram dadas respostas para a superação da crise, incorrendo sobre a reestruturação produtiva, com transformações na gerência do processo de trabalho, passíveis de serem incorporadas na produção por meios tecnológicos. Como houve a necessidade de um modelo que estivesse de acordo com as modificações ocorridas no Estado, a ofensiva neoliberal, no contexto da reestruturação,

defendeu a diminuição do gasto com as questões sociais e a regulação do mercado. Esse modelo alterou os comportamentos de ordem social, pois buscou harmonia entre os sujeitos e o capital.

A perspectiva de condução é que o Estado não pode ser nem mínimo, nem máximo, mas um Estado forte, o que se daria pela incorporação e desenvolvimento dos seguintes aspectos: descentralização administrativa, democratização, transparência, eficiência administrativa e espaços de participação.

A próxima seção intenta analisar o chamado Terceiro Setor, que vem assumindo a responsabilidade no planejamento e nas execuções das políticas sociais brasileiras, sob a premissa de desresponsabilização do Estado no tocante à questão social. Entendemos que a estratégia consolidada na parceria entre Estado e sociedade civil se refere à perspectiva de reestruturação do capital e faz parte da manutenção do seu projeto hegemônico: o neoliberalismo.

1.2 AS CONFIGURAÇÕES DO TERCEIRO SETOR NA EDUCAÇÃO

Investigadas as condições históricas que propiciaram a inserção de critérios gerenciais e o rearranjo da relação público-privada, nesta seção discutimos os pressupostos, as ideologias e os interesses que impulsionam a intervenção social, o financiamento e as leis que amparam o Terceiro Setor.

Embasamo-nos na perspectiva de que a reforma do Estado brasileiro nos anos 1990 foi fundamental para a configuração e o aprofundamento do Terceiro Setor, a partir das estratégias de descentralização, privatização e focalização das políticas públicas. Tais mecanismos instrumentalizaram as parcerias entre o setor público e a esfera privada, substituindo as ações do Estado como promotor das políticas sociais.

A expressão Terceiro Setor, de acordo com Montañó (2010, p. 181, grifos do autor), é “*carente de rigor teórico* [...] e desarticulador do social, pressupondo a existência de um primeiro e um terceiro setor – dividindo a realidade social em três esferas autônomas: o Estado, o mercado e a ‘sociedade civil’”.

O Terceiro Setor refere-se a Organizações não Governamentais (ONGs, movimentos sociais, organizações e associações comunitárias); instituições de caridade e religiosas; atividades filantrópicas (fundações empresariais, filantropia empresarial, empresa cristã); ações

solidárias; ações voluntárias; atividades pontuais e informais. (MONTAÑO, 2010). De forma diversa, a sociedade civil vem assumindo a responsabilidade no trato das políticas públicas.

Em um sentido abstrato, o Terceiro Setor pode ser sintetizado, então, como organizações e/ou ações da sociedade civil. Esse conceito é efetivamente observado na contemporaneidade, pelas atividades atribuídas ao Estado que a sociedade civil realiza.

O termo Terceiro Setor originou-se no contexto norte-americano, onde a perspectiva do associativismo e voluntariado faz parte do individualismo liberal. Segundo Montaña (2010), o Terceiro Setor chegou ao Brasil por intermédio da fundação Roberto Marinho e foi cunhado pelos intelectuais orgânicos do capital com uma evidente ligação com os interesses de classe.

Na relação entre o Estado e o Terceiro Setor, quando o Terceiro Setor assume a execução das políticas públicas, emoldura-se um ponto central, no que se refere à “[...] configuração de uma *nova modalidade de trato à questão social*”. (MONTAÑO, 2010, p. 187). O autor elenca duas justificativas para a atuação do Terceiro Setor na promoção das políticas públicas:

Por um lado, a *crise* e a suposta *escassez* de recursos servem de pretexto [...] para justificar a retirada do Estado da sua responsabilidade oficial e a expansão dos serviços comerciais ou desenvolvidos num suposto “terceiro setor”. Por outro lado, a recorrente afirmação de que existiria hoje uma “nova questão social” tem, no fundo, o claro, porém implícito, objetivo de justificar um novo trato à “questão social”, seria justo pensar na necessidade de uma nova forma de intervenção nela, supostamente mais adequada às questões atuais. (MONTAÑO, 2010, p. 187).

Em vista disso, a propalada crise fiscal justificou os processos da reforma dos anos 1990, efetivada sob ajustes neoliberais, por meio de privatizações de instituições públicas, reorganização de gastos por parte do Estado, reformas tributárias, da previdência, trabalhistas, e de financiamento das políticas sociais, entre elas a saúde e a educação. Outra justificativa para a minimização do Estado e a suposta atuação do Terceiro Setor refere-se ao caráter burocrático, paternalista e de governabilidade, sendo esses os principais argumentos da reforma estatal orientada pelo neoliberalismo.

Postula-se o mercado como regulador e promotor das políticas sociais e a redução do Estado, tido como ineficiente, corrupto e em crise. Assim, compete ao Estado desenvolver atividades voltadas às questões econômicas e “[...] permitir o ‘livre jogo’ do mercado concorrencial, e outra atividade que trate do social: serviços para quem não tiver acesso ao mercado”. (MONTAÑO, 2010, p. 82).

As instituições privadas assumem a responsabilidade das atividades que deveriam ser pensadas e executadas no âmbito do público: “[...] para isto concebe-se um tipo de propriedade

pública não-estatal; surge, assim, como figura legal, o ‘terceiro setor’”. (MONTAÑO, 2010, p. 152).

A funcionalidade do conceito de Terceiro Setor produz um verdadeiro fenômeno, que acaba

[...] mistificando o conceito de cidadania, que passa a ser o de filantropia, enfraquecendo os autênticos movimentos sociais, desistoricizando e desarticulando a realidade, e transferindo o controle social da esfera estatal para um setor “terra de ninguém”, o “terceiro setor” constitui-se como um espaço rico e com emergenciais necessidades de reflexões e análises. Ao mesmo tempo, a névoa ideológica que encobre esse fenômeno e o reveste de “solidariedade social”, através da literatura, da mídia e, principalmente dos investimentos privados, dificulta e impõe desafios para se perceber as intencionalidades subjacentes à existência deste “setor”. (LÉLIS, 2006, p. 205).

Ocorre que o Terceiro Setor está em oposição às práticas paternalistas desenvolvidas pelo Estado de Bem-Estar Social, por serem consideradas nocivas para a liberdade da população. O principal argumento para a atuação do Terceiro Setor, ao defender a minimização do Estado democrático, a privatização e o esvaziamento de recursos das políticas sociais é a ingerência do Estado, que atenta contra a liberdade das pessoas. Sob essa proposição, a configuração desse setor aparece sob o prisma da solidariedade. Isso significa um esvaziamento das políticas sociais. O que subjaz a esse conceito são as práticas de voluntarismo, que desconsideram o direito às políticas de assistência.

O neoliberalismo propõe a reconstituição do mercado, eliminando a intervenção social do Estado, por meio da desregulamentação, da flexibilização, da reestruturação produtiva e da flexibilização, passando às mãos do mercado a regulação e a legitimação social, e a presença cada vez menor do Estado, para garantir o “livre”-mercado capitalista. O igualitarismo proposto pelo Estado de Bem-Estar foi substituído pela desigualdade e pela concorrência, consideradas motores para o desenvolvimento social.

Tais medidas, tomadas pela retirada do Estado de sua responsabilidade com as questões sociais, precarização, flexibilização e descentralização somadas com o aumento da reestruturação neoliberal, geraram o aprofundamento das desigualdades sociais:

[...] má distribuição e baixa cobertura dos programas sociais; o caráter predominantemente contratualista [...]; a estratificação de benefícios, reproduzindo as desigualdades; a inexistência de um enfoque redistributivista da política social; ausência de proteção econômica para o desempregado; um padrão financeiro perverso, suficiente e regressivo. (MONTAÑO, 2010, p. 194).

A privatização das políticas sociais acarreta um processo denominado por Montaño (2010) de multifragmentação, ou seja, o atendimento a pequenas parcelas da população de modo descoordenado, por instituições privadas, sem maior abrangência, de forma não homogênea. Esses mecanismos geram retração do Estado, pois a ênfase dada pela demanda privatizadora requer total diminuição dos gastos públicos destinados à área social. Os serviços sociais considerados universais tornam-se focalizados e há uma exaltação da premissa de responsabilidade individual.

A intervenção do Terceiro Setor requer parcelas de transferências de fundos públicos. Essa transferência é chamada ideologicamente de parcerias entre Estado e sociedade civil, em que o Estado contribui de modo legal e financeiro para possibilitar a participação do setor privado no planejamento e na materialização das políticas públicas.

Montaño (2010, p. 199) faz o seguinte questionamento: “Mas por que o Estado, que vem se omitindo em sua responsabilidade de intervenção social, repassa recursos públicos para as entidades do “terceiro setor” mediante a parceria?” O autor expõe duas justificativas que fundamentam as parcerias e o esvaziamento do Estado no trato da questão social. Por um lado, a

[...] real redução relativa dos gastos sociais; é mais barato que as ONGs prestem serviços precários e pontuais/locais, do que o Estado, pressionado por demandas populares e com as necessidades/condições da “lógica democrática”, desenvolvam políticas sociais universais permanentes e de qualidade. Mas, por outro lado, e de forma fundamental, o objetivo da parceria é claramente ideológico; visa mostrar não um desmonte da responsabilidade estatal nas respostas às sequelas da “questão social”, a eliminação do sistema de solidariedade social, o esvaziamento do direito a serviços sociais de qualidade e universais, mas, no seu lugar, quer fazer parecer como um processo apenas de transferência desta função e atividades, de uma esfera supostamente ineficiente, burocrática, não especializada (o Estado), para outra supostamente mais democrática e participativa e mais eficiente (o “terceiro setor”). (MONTAÑO, 2010, p. 199).

A perspectiva neoliberal de diminuição das atividades do Estado sobre as políticas sociais, por meio da privatização, da terceirização e de parcerias tem, para Montaño (2010), a real função ideológica de encobrir e gerar a aceitação da população, que compactua com a estratégia de reestruturação do capital, com profundas consequências para as conquistas da classe trabalhadora, em termos de direitos trabalhistas, políticas sociais e direitos democráticos.

O fato é que essa ação corrobora para a manutenção do projeto hegemônico do capital, isto é, o neoliberalismo, bem como para o esfacelamento dos direitos sociais historicamente conquistados que, particularmente no caso brasileiro. Com a conjuntura histórica constituída a

partir dos anos 1990 até a primeira década e meia do século XXI, o que temos é a destruição de direitos sociais e a precarização das políticas públicas, encobertas pela agenda política dos governos.

No Brasil, a partir dos anos 1990, com as políticas governamentais de caráter descentralizador, privatizador e focalizador, as parcerias entre o Estado e o Terceiro Setor representaram medidas de proteção, pela incapacidade do Estado em propor políticas públicas. As parcerias são reguladas pelo Estado, por meio de legislações que lhes dão sustentação. Diante desse processo de desarticulação estatal com a responsabilidade social, desenvolveu-se, em nosso país, um aparato legal que contribuiu para solidificar a atuação privada nos espaços públicos, sendo essa questão objeto da seção seguinte.

1.3 APORTES LEGAIS DO TERCEIRO SETOR NO BRASIL

Essa seção objetiva tratar dos embasamentos legais que dão sustentação às atividades de instituições ligadas ao Terceiro Setor na promoção das políticas sociais. A incorporação da lógica privada no sistema público ocorreu por meio de aspectos legais que dispõem sobre o Terceiro Setor no Brasil e que propagam a premissa de que o privado é mais eficiente que o público.

Embora não haja uma definição precisa do Terceiro Setor, assumimos, neste texto, como as entidades privadas sem fins lucrativos, que prestam serviços de interesse público. As suas ações estão ligadas à desresponsabilização do Estado, no que se refere à promoção de direitos sociais.

De acordo com o livro da Série Legislação, “Legislação do Terceiro Setor”, que trata dos dispositivos legais do Terceiro Setor no Brasil, as entidades sem fins lucrativos “[...] atuam ao lado do Estado na busca de soluções para os problemas sociais, em prol do bem comum, apesar de não integrarem a administração pública direta ou indireta”. (BRASIL, 2016c, p. 13).

Essas organizações escondem o real interesse econômico, por meio da isenção de impostos e têm, por isso, um claro fim lucrativo, pois

[...] parte dos recursos repassados do Estado para algumas organizações (por meio de “parcerias”) – ou seja, parte da mais-valia recolhida pelo Estado em forma de impostos, e supostamente dirigida a atividades assistenciais –, não chega a seus destinatários finais, ficando para custear os gastos operacionais destas organizações. (MONTAÑO, 2010, p. 58).

A tendência do Terceiro Setor é retirar do Estado as suas responsabilidades, deixando a questão social, política e econômica aberta aos atores sociais com menor interferência estatal. Tais ações voltadas à questão social, sem a participação direta do Estado, são caracterizadas por nossos legisladores como “[...] atividades da sociedade civil que não se enquadram na categoria das atividades do Estado, ou seja, são atividades não governamentais realizadas em prol da coletividade”. (BRASIL, 2016c, p. 14).

Listamos, a seguir, os documentos da legislação brasileira referentes ao Terceiro Setor. Até os anos 1990, essas organizações se constituíam como um rearranjo paralelo de intervenção social. As regulações próprias datam dos anos 1990, período de ascensão dessas entidades. São elas:

- a) Lei n. 8.032, de 12 de abril de 1990: Dispõe sobre a isenção ou redução de impostos de importação, e dá outras providências. (BRASIL, 1990);
- b) Lei n. 9.429, de 26 de dezembro de 1996: Dispõe sobre prorrogação de prazo para renovação de Certificado de Entidades de Fins Filantrópicos e de recadastramento junto ao Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) e anulação de atos emanados do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) contra instituições que gozavam de isenção da contribuição social, pela não apresentação do pedido de renovação do certificado em tempo hábil. (BRASIL, 1996);
- c) Lei n. 9.608, de 18 de fevereiro de 1998: Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências. (BRASIL, 1998);
- d) Lei n. 9.637, de 15 de maio de 1998: Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências. (BRASIL, 1998);
- e) Lei n. 9.790, de 23 de março de 1999: Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como organizações da sociedade civil de interesse público, institui e disciplina o termo de parceria, e dá outras providências. (BRASIL, 1999);
- f) Lei n. 9.867, de 10 de novembro de 1999: Dispõe sobre a criação e o funcionamento de cooperativas sociais, visando à integração social dos cidadãos, conforme especifica. (BRASIL, 1999b);

Conhecida como Lei do Terceiro Setor, a Lei n. 9.790/1999 (BRASIL, 1999a), regulamentada pelo Decreto Federal n. 3.100 de 30 de julho de 1999 (BRASIL, 1999c) e pela

Portaria do Ministério da Justiça n. 361 de 27 de julho de 1999 (BRASIL, 1999d), institui a atuação das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscips), que são pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos. Essas entidades prestam serviços sociais não exclusivos do Estado e recebem incentivos do Estado, por meio de Termo de Parceria, instrumento que institui o vínculo com o poder público. (BRASIL, 2016c).

Tal regulamentação torna o Estado um mero parceiro na promoção das políticas sociais. Para Camargo *et al* (2002, p. 155), a promulgação da Lei que estabelece e reconhece a parceria entre Estado e Terceiro Setor significa que “Pela primeira vez, o Estado reconhece publicamente a existência de uma esfera que é pública, não pela sua origem, mas pela sua finalidade: é pública, embora não seja estatal”.

Em 2002, o novo Código Civil, ‘atualizou’ a legalidade das associações e fundações. As entidades do Terceiro Setor são regidas pelo Código Civil, Lei n. 10.406, de 10 de janeiro de 2002. São juridicamente constituídas sob a forma de associações ou fundações, ainda que sejam genericamente denominadas de ONGs. (BRASIL, 2002). Essas entidades recebem o apoio do Estado, através de benefícios fiscais, entre os quais a imunidade, consagrada no artigo 150, VI, c, da Constituição Federal de 1988. (BRASIL, 1988).

Em 2004, a Lei n. 11.079, de 30 de dezembro de 2004, institui normas para a licitação e contratação de parcerias público-privadas no âmbito da administração pública. Tal lei possibilita o financiamento público para empreendimentos privados, na área pública.

Sobre as fundações, a Lei n. 13.151, de 28 de julho de 2015, estabelece alterações em seu regramento jurídico, determinando que a fundação somente poderá constituir-se para fins de: I – assistência social; II – cultura, defesa e conservação do patrimônio histórico e artístico; III – educação; IV – saúde; V – segurança alimentar e nutricional; VI – defesa, preservação e conservação do meio ambiente e promoção do desenvolvimento sustentável; VII – pesquisa científica, desenvolvimento de tecnologias alternativas, modernização de sistemas de gestão, produção e divulgação de informações e conhecimentos técnicos e científicos; VIII – promoção da ética, da cidadania, da democracia e dos direitos humanos; IX – atividades religiosas. (BRASIL, 2015a).

A Lei n. 13.019, de 31 de julho de 2014, considerada o marco regulatório das organizações da sociedade civil, institui normas gerais para as parcerias voluntárias, envolvendo ou não transferências de recursos financeiros, estabelecidas pela União, estados, Distrito Federal, municípios e respectivas autarquias, fundações, empresas públicas e

sociedades de economia mista prestadoras de serviço público, e suas subsidiárias, com organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público; define diretrizes para a política de fomento e de colaboração com as organizações da sociedade civil; e institui o termo de colaboração e o termo de fomento. (BRASIL, 2014b).

Essa lei foi alterada pela Lei n. 13.204, de 14 de dezembro de 2015, que estabelece nova redação para a Lei n. 13.019/2014, ao propor o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, mediante a execução de atividades ou de projetos previamente estabelecidos em planos de trabalho inseridos em termos de colaboração, em termos de fomento ou em acordos de cooperação; define diretrizes para a política de fomento, de colaboração e de cooperação com organizações da sociedade civil; e altera as Leis n. 8.429, de 2 de junho de 1992, e 9.790/1999. (BRASIL, 2015b).

A Lei n. 13.019/2014 foi regulamentada pelo Decreto n. 8.726, de 27 de abril de 2016, que dispôs sobre as regras e procedimentos do regime jurídico das parcerias celebradas entre a administração pública federal e as organizações da sociedade civil. (BRASIL, 2016d). Esse Decreto estabelece, no artigo 2º, que as parcerias entre a administração pública federal e as organizações da sociedade civil terão por objeto a execução de atividade ou projeto e deverão ser formalizadas por meio de:

I – termo de fomento ou termo de colaboração, quando envolver transferência de recurso financeiro; ou II – acordo de cooperação, quando não envolver transferência de recurso financeiro. § 1º O termo de fomento será adotado para a consecução de planos de trabalhos cuja concepção seja das organizações da sociedade civil, com o objetivo de incentivar projetos desenvolvidos ou criados por essas organizações. § 2º O termo de colaboração será adotado para a consecução de planos de trabalho cuja concepção seja da administração pública federal, com o objetivo de executar projetos ou atividades parametrizadas pela administração pública federal. (BRASIL, 2016d).

A minimização das ações do Estado ocorre a partir de diferentes modalidades de cooperação e financiamento para viabilizar a atuação das organizações do Terceiro Setor. Esses mecanismos são definidos como:

- a) *Auxílios e contribuições*. Os auxílios derivam diretamente da Lei do Orçamento; as contribuições definem-se por lei especial (cf Szazi, 2000: 103).
- b) *Subvenções sociais*. Destinadas a cobrir despesas de custeio de entidades públicas ou privadas, sem fins lucrativos, para a prestação de serviços de assistência social, médica e educacional (cf *idem*: 104).

- c) *Convênios, acordos ou ajustes*. São o meio jurídico adequado para a execução, em regime de mútua cooperação, de serviços de recíproco (cf *idem*: 105).
- d) *Contratos de gestão*. A partir da Lei nº 9.637, o Estado destina recursos para que uma entidade privada sem fins lucrativos, *sem processo licitatório*, realize atividades públicas (cf *idem*: 109). Na verdade, isto representa uma verdadeira *privatização*, mediante a *terceirização* ou a transferência de funções de responsabilidade estatal para a chamada “iniciativa privada”.
- e) *Termos de parceria*. Seguindo o que reza a Lei nº 9.790, o Estado transfere recursos públicos para a entidade “parceira” (cf *idem*: 109). Isto, quando é feito de forma a substituir (não complementar) a responsabilidade estatal com a resposta às demandas sociais, é outra forma de *privatização* de funções do Estado.
- f) *Isenção de impostos*, ou renúncia fiscal do Estado a recolher impostos de entidades declaradas como instituições filantrópicas ou de interesse público, conforme a Lei nº 9.732 [...]. (MONTAÑO, 2010, p. 205).

Em suma, nas legislações que regulamentam o Terceiro Setor, ficam sublinhadas a transferência de gestão e a desresponsabilização do Estado frente à promoção dos direitos sociais para outros setores da sociedade. Entretanto, fica visível a presença estatal no financiamento e no incentivo tributário às entidades do Terceiro Setor. Para Montañó (2010, p. 204, grifos do autor), “[...] talvez muitos destes *incentivos fiscais ou apoios financeiros* contribuam para explicar a tão falada ‘mudança de mentalidade’ do empresariado agora supostamente mais preocupado com o social e o festejado crescimento das organizações do ‘terceiro setor’”.

Como vimos nesta seção, o ordenamento jurídico brasileiro estimula a criação das entidades sem fins lucrativos e favorece a intervenção da sociedade civil na área social. As chamadas parcerias entre Estado e Terceiro Setor são justificadas pela “[...] *diminuição da intervenção estatal nas sequelas da ‘questão social’ [que] teria sido ‘compensada’ pelo crescimento da intervenção da sociedade civil*”. (MONTAÑO, 2010, p. 222, grifos do autor).

Tal processo vem sendo passível de realização em função dos recortes de recursos dos programas na área social e destinados às instituições do Terceiro Setor, passagem que ocorre de modo natural, como uma forma de compensação da desresponsabilização e ineficiência do Estado perante as questões sociais.

No caso brasileiro, a privatização na educação ocorre com a transferência da ação social para as instituições do chamado Terceiro Setor, como uma estratégia neoliberal. Essa transferência se concretiza por meio das chamadas parcerias entre Estado e organizações da sociedade civil.

Não obstante, o modelo gerencial passou a ser referência para a estruturação administrativa do Estado e também para os processos que permeiam a educação. Esse modelo entra nas instituições a partir de medidas adotadas pelos governantes, e mediante a atuação de Organismos Internacionais que disseminaram a proposta do projeto neoliberal. Esse modelo concentra elementos necessários à formação do trabalhador, bem como meios que subsidiam as políticas sociais e a gestão da educação.

Considerando o modo como o neoliberalismo se desenvolveu na complexa organização da sociedade capitalista, buscaremos entender esse movimento na sociedade brasileira a partir de 1990, com continuidade na primeira década e meia do século XXI. As reformas no setor público são orientadas pela Nova Gestão Pública (NGP)³ e pela introdução da gestão por resultados com a definição de parâmetros, de controle dos resultados, de terceirização de atividades do setor público, de premiação pela obtenção de resultados, como as principais ferramentas que visam à eficiência e eficácia na gestão. Tais orientações foram deflagradas no Brasil no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. (BRASIL, 1995).

1.4 O NEOLIBERALISMO NO BRASIL: DE 1990 À PRIMEIRA DÉCADA E MEIA DO SÉCULO XXI

Na conjuntura de crise do capitalismo, a partir dos anos 1970, o Brasil também vivenciou o processo de reforma da administração pública, com vistas à modernização. Todavia, a implantação e o desenvolvimento do neoliberalismo no Brasil seguiram caminhos distintos de outros países.

Com a intenção de abordar a reforma da administração brasileira, em 1995, retornaremos um pouco no tempo, para explicitar o que aconteceu nos anos de 1970 a 1980, pois a chamada crise econômica internacional afetou a economia brasileira, com o consequente endividamento causado pelo afluxo dos recursos externos.

Em meio à ofensiva neoliberal surgiu, na segunda metade dos anos 1980, na Grã-Bretanha, a chamada reforma gerencial, sob o comando de Margaret Thatcher. A reforma

³ De acordo com Lessard (2016, p. 114), “[...] a nova gestão pública nasceu nos anos de 1970 nos meios neoliberais. Seu desenvolvimento está ligado à necessidade de uma resposta governamental à pressão fiscal causada por dois fatores principais: mudanças trazidas por uma economia globalizada e a crescente demanda por serviços públicos em nível nacional (AUCOIN, 1990). As ‘respostas’ assim desenvolvidas implicam uma redução dos serviços públicos, uma privatização de certas operações governamentais e uma desregulamentação do setor privado (AUCOIN, 1990)”.

gerencial baseada nos pressupostos da Nova Gestão Pública pretendeu diminuir o tamanho do Estado, minimizando a sua atuação nas áreas sociais. (CLARKE; NEWMAN, 2012).

Os efeitos da crise, contudo, apenas se manifestaram nos anos 1980, período de transição e abertura democrática em meio à crise do capital marcado pelo fim da ditadura e pela degradação econômico-social. Os anos 1980, considerados como ‘a década perdida’, foi um período de crescimento da organização popular e de participação política na sociedade na luta pelos seus direitos.

Oliveira (2010) relata o surgimento, à época, de organizações e instrumentos de lutas sociais, como a Central Única dos Trabalhadores (CUT), o Partido dos Trabalhadores (PT) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que, segundo a autora, representou a busca de cidadania e ampliação de espaços democráticos no país. Esses movimentos sociais ativos reuniram-se para debater e articular uma campanha que buscava desenvolver a organização popular pela consciência da cidadania, tendo, como propostas, as eleições gerais em todos os níveis e a convocação da Constituinte.

O pacto social conquistado pelos setores democráticos no Brasil foi substituído, nos anos 1990, pela aliança de hegemonia neoliberal, processo que estava em curso em outros países e que vinha em sentido contrário, em função da minimização dos direitos conquistados no período. Começou a amadurecer, então, a ideia de reformar o Estado, “[...] eliminando os aspectos ‘trabalhistas’ e ‘sociais’ já vindos do período varguista nos anos 30-60 [...], e, particularmente, esvaziando as conquistas sociais contidas na Constituição de 1988”. (MONTAÑO, 2010, p. 36).

A dilapidação do Estado brasileiro teve início na ditadura militar e continuou no governo José Sarney, de 1985 a 1989, quando se criou um clima favorável à introdução das políticas de cunho neoliberal. No entanto, a eleição presidencial de 1989 representou uma ruptura, após anos de autoritarismo e consagrou, mediante o voto majoritário, um candidato que representava, ao mesmo tempo, a direita política e amplos setores da população.

Fernando Collor de Mello, do Partido da Renovação Nacional (PRN), lançou seu plano de estabilização e de reforma econômica. Seu governo foi marcado pelo chamado ‘bonapartismo aventureiro’, em que se processou uma política de privatização, desregulamentação, financeirização e precarização social. (ANTUNES, 1994). Seu programa estava voltado à minimização do Estado para com as políticas sociais, bem como à privatização e à mercantilização do público, obtendo melhores resultados com menores custos.

O presidente Collor de Mello ainda atacou as centrais sindicais, as organizações do funcionalismo público e os movimentos trabalhistas que haviam se formado nos anos 1980. Esses movimentos, em luta conjunta, conseguiram barrar o avanço do projeto neoliberal, o que culminou com o *impeachment* do presidente, em 1992.

No entanto, esse importante movimento não conseguiu quebrar as forças das políticas que se impuseram sobre o contexto dos países em desenvolvimento. O vice-presidente Itamar Franco, ao assumir o governo, diminuiu o ritmo das privatizações, mas sem deixar de se submeter às pressões do projeto neoliberal. O sucessor de Collor de Mello fez o Plano Real, que, para minimizar a inflação, atraiu capital especulativo com juros altos, o que causou problemas para o capital produtivo e um aumento da dívida interna e externa.

Em 1994, com a eleição de Fernando Henrique Cardoso (FHC) para presidente, os contornos do ajuste neoliberal tornaram-se mais nítidos, pois ele propôs uma reforma do Estado brasileiro. O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) incluía reestruturações quanto à sua estrutura e funcionamento, trazendo, em seu bojo, consequências econômicas e, sobretudo, sociais.

A chamada reforma gerencial consolidou a hegemonia burguesa sob bases neoliberais, ao defender a minimização das funções do Estado para com as políticas sociais e econômicas. A instituição de mecanismos para minimizar as ações do Estado somou-se à crença de que o setor privado possuía o modelo ideal de gestão.

Essas políticas foram influenciadas pelo ideário político emanado dos países centrais e consubstanciadas no chamado Consenso de Washington, que determinou que a melhor estratégia de enfrentamento da crise, por parte dos países periféricos, seria desregular suas economias como forma de atrair novos investimentos externos e permitir a livre mobilidade dos capitais.

FHC governou o país no período de 1995 a 2002. Designou, para o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), Luiz Carlos Bresser Pereira que, em sintonia com o neoliberalismo, buscava a modernização e a superação da gestão burocrática pela gerencial, que tinha como base a descentralização, a privatização e a focalização das ações do Estado. No modelo gerencial

[...] a sociedade civil é representada pelo público não-estatal, pelo chamado terceiro setor (organizações não-governamentais [ONGs], instituições filantrópicas e comunitárias e outras associações similares). Estes organismos, criados com o objetivo de prover serviços sociais na área de saúde, educação, proteção contra o crime, transporte público, enfim, de alívio à pobreza, têm em comum o fato de serem não-lucrativos e fazerem parte da sociedade civil. (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009, p. 773).

No PDRAE, as políticas sociais foram consideradas serviços não exclusivos do Estado, isto é, o Estado deixou de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento. As estratégias de reforma do Estado no Brasil foram: a privatização, a publicização e a terceirização. (BRASIL, 1995).

Sob a perspectiva do modelo neoliberal, o Estado deveria deixar de intervir diretamente, passando a ter uma função reguladora. Em linhas gerais, o plano apontou que o Estado gerou distorções e ineficiências ao tentar assumir as funções diretas na promoção de políticas sociais: “[...] reformar o Estado significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado”. (BRASIL, 1995, p. 11). Contudo, o Estado continuou a ser o responsável por financiar as políticas sociais, mesmo com o controle político-ideológico a cargo das organizações públicas não estatais.

Com a análise crítica da proposta de reforma, observamos mudanças substanciais a respeito do papel do Estado, no que se referiu às políticas sociais, pois “[...] mostra o claro privilégio e favorecimento que a reforma do Estado traz ao grande capital, fundamentalmente internacional em especial o financeiro”. (MONTAÑO, 2010, p. 40). Em virtude das novas conotações assumidas pelas propostas de gestão estatal, os conceitos de público e privado tiveram novas denominações.

Com a desresponsabilização do Estado no que tange às questões sociais, bem como a efetivação do neoliberalismo no Brasil, ocorreu um processo de deterioração social, mediante a condução de políticas excludentes. Nessa conjuntura, caracterizada pela precariedade do trabalho, a classe trabalhadora foi a que mais sofreu com as consequências geradas pelo projeto neoliberal.

O governo FHC baseou-se em um Estado direcionado à concepção mercadológica, que desencadeou reformas que evidenciaram uma mudança na relação entre mercado e Estado. Em seu governo, “[...] a privatização se impôs como a principal política estatal”. (NEVES, 2005, p. 92).

Nessas circunstâncias, as políticas governamentais brasileiras impulsionaram o aumento

das parceiras público-privadas. Para a educação, imprimiu-se um modelo orientado pelos princípios da gestão gerencial, com vistas à maior eficiência e eficácia do sistema. Essas ações, fundamentadas numa lógica liberal conservadora, reduz a sociedade a um conjunto de consumidores e a educação deixa de ser um direito social para tornar-se um serviço mercantil.

A reforma na educação objetivou adequá-la às novas exigências da sociedade globalizada. Assim, alteraram-se as funções econômicas e político-sociais da escola brasileira, com a finalidade de formar intelectuais urbanos de novo tipo (NEVES, 2005), isto é, especialistas e dirigentes que, sob o ponto de vista técnico, aumentassem a competitividade e a produtividade do capital.

A gestão democrática deu lugar à gestão gerencial, considerando a perspectiva de que o mercado é padrão de qualidade. Esse processo de transferência do modelo de gestão gerencial para a educação evidenciou uma expressiva mudança na educação. Essa outra lógica de gestão tomou como imperativos os ideais da administração por objetivos em escala organizacional, pela divisão do trabalho, por meio da racionalidade instrumental e hierarquia estrutural, com vistas à qualidade total do setor educacional.

Tal perspectiva de gestão da escola vem sendo passível de realização no contexto de reforma da política educacional que objetivou a introdução da competitividade no país, o que deliberou a centralidade da sua modernização. A chamada modernização sustentou o planejamento da gestão escolar em busca da qualidade com menor custo e maior quantidade, com resultados de eficiência e eficácia.

A educação básica no Brasil ganhou contornos bastante complexos a partir de 1990, quando se implantou um conjunto de reformas educativas que objetivaram o aumento da equidade no acesso à educação, a melhoria da qualidade e dos resultados dos serviços educacionais, a criação de um sistema de informação que comunicasse os resultados do sistema, reformulação de currículos, livros, descentralização dos serviços educacionais e maior autonomia às escolas para a autogestão.

Neves (2005) mostra que as mudanças ocorridas no campo das políticas educacionais tiveram por finalidade a conformação de um novo homem para uma sociedade em transformação. As reformas educacionais brasileiras buscaram, sob o ponto de vista técnico, a formação de um homem empreendedor e, sob o ponto de vista ético-político, a formação de um homem colaborador, atributos essenciais ao intelectual urbano nos marcos da hegemonia burguesa.

Com isso, o contexto econômico obrigou o Estado a reduzir gastos no campo das políticas sociais. Essa ideia de cunho neoliberal impediu a melhoria da infraestrutura e impactou a gestão da instituição escolar, pois

[...] tem-se atingido a reformulação dos sistemas no que diz respeito a sua massificação, ampliando o nível de acesso, em especial com a expansão do ensino fundamental. Aprofundou-se, também, o processo de descentralização, auto-gestão e autonomia das escolas, porém numa direção privatista, dado que a descentralização representa uma estratégia política que demonstra a falta de compromisso por parte do Estado com a educação pública e com a construção de um projeto de democratização da educação. (RODRIGUEZ, 2008, p. 56).

As mudanças na educação brasileira provocaram a descentralização administrativa, financeira e pedagógica, fazendo com que as escolas tivessem maior flexibilidade e autonomia, ao mesmo tempo em que deveriam responder a uma demanda maior de tarefas e responsabilidades.

Instalou-se um conjunto de políticas de reestruturação da gestão, organização e financiamento da educação básica. Segundo Cury (2002), nos dois mandatos de FHC, ocorreram diversas modificações, fortemente marcadas por políticas focalizadoras, principalmente no ensino fundamental, a fim de selecionar e destinar os recursos para metas e objetivos considerados urgentes e necessários. Essas políticas eram justificadas pelo princípio da equidade, como se fosse substituto da igualdade.

Esse governo foi orientado pelas seguintes iniciativas no campo jurídico-legal: a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), Lei n. 9.424 de 24 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996a) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996b), cujas normatizações redirecionaram, de forma reducionista, muitas das conquistas do campo educacional expressas na Constituição Federal de 1988.

As reformas educacionais inseriram uma nova regulação, caracterizada pela centralidade atribuída à administração escolar. A configuração dos sistemas educacionais foi alterada nos seus aspectos físicos e organizacionais, sob critérios de produtividade e de excelência, expressando uma regulação que, embora dirigida à instituição pública e estatal, encontrava-se fortemente enraizada nos parâmetros de mercado.

Tal situação imprimiu ao setor educacional a função de ser um dos canais de difusão e materialização do novo consenso construído pelo bloco hegemônico no poder. Para a educação, foram dirigidos os processos de descentralização, de administração gerencial e de substituição

do desenho público pelas parcerias com o voluntariado, sendo que essa premissa passou a ser o foco para a gestão da educação.

A reforma objetivou, ainda, assegurar aos cidadãos uma educação eficaz e, para isso, alterou o processo educacional, tornando-o mais flexível, competitivo e descentralizado. (ALVES; FERNANDES, 2013). Além disso, o Estado redefiniu as suas atribuições, mudando a orientação das políticas no campo educacional, e estabeleceu parcerias para a oferta e a gestão com a iniciativa privada, para a manutenção da educação.

Inferimos, assim, que as instituições escolares se viram diante de um pressuposto que privilegiava a lógica do mercado e da concorrência. Essa lógica partia da perspectiva neoliberal de que não era o capitalismo que estava em crise, e sim o Estado. Com isso, a estratégia foi reformar o Estado e diminuir a sua atuação, prevalecendo a lógica do mercado nos espaços públicos, para maior eficiência. Com a caracterização de que o Estado seria o principal responsável pela falta de qualidade, a ideia era a construção da gestão para resultados, o que se distanciava da perspectiva democrática.

O que se pretendia era a redefinição das funções do Estado na educação, isto é, a intervenção estatal por meio do financiamento, da regulação e da avaliação da educação. Para Robertson e Verger (2012, p. 1144), os pressupostos das parcerias não são

[...] a mercantilização pura ou a privatização da educação, mas consideram que o Estado deve continuar regulando e financiando a educação, embora – por meio de fórmulas de financiamento à demanda. De fato, a regulação é a principal ferramenta com que os Estados contam para gerar um ambiente propício e induzir resultados esperados [...]. Além disso, no quadro de parcerias, os Estados devem avaliar e controlar o desempenho das escolas e premiar ou punir de acordo com seus resultados; alguns também sugerem que o Estado deva publicar as avaliações escolares para permitir que as famílias façam escolhas conscientes.

O contexto de reforma acentuou tal percurso e engendrou novas relações, para que a concepção de educação como mercadoria se concretizasse de forma mais orgânica, resultando na crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital, bem como pelos cortes dos orçamentos públicos destinados à área educacional.

O direito à educação foi restringido e se transformou em um serviço, pois se tomaram como imperativas as novas orientações conferidas pelo projeto hegemônico, sem a inclusão de práticas democráticas de participação política, econômica e social. Nesse cenário de nova sociabilidade do ideário hegemônico, configuraram-se as práticas sociais ditadas pela classe dominante, expressas, por exemplo, nas políticas educacionais.

No contexto histórico e social apresentado, configurou-se o modo como “[...] surgiu o neoliberalismo à brasileira”. (OLIVEIRA, 1995, p. 25). Todavia, no final do século XX, o país não conseguiu alcançar a tão divulgada estabilidade macroeconômica para retomar o desenvolvimento.

Destacamos também o debate recorrente na América Latina, em torno de uma proposta situada entre o neoliberalismo e o desenvolvimentismo dos anos 1940, 1950 e 1960, o chamado novo desenvolvimentismo, que se aproximava dos pressupostos defendidos pela Terceira Via, uma bandeira defendida pela socialdemocracia. Para Mattei (2011, p. 8):

O debate sobre desenvolvimento retomou seu espaço na agenda pública em todo o mundo e, mais particularmente, na América Latina, devido a dois fatores básicos: o fracasso das reformas políticas e econômicas das duas últimas décadas do século XX propostas pelas agências multilaterais (FMI e Banco Mundial) e o grave problema social decorrente da exclusão de milhões de pessoas do acesso aos mercados (trabalho, de bens, etc.), e aos serviços básicos, como saúde, educação, habitação e saneamento.

O desenvolvimento foi tomando forma na agenda da política brasileira na primeira década do século XXI. Essa discussão esteve presente no novo bloco de poder que governou o Brasil a partir de 2003, caracterizando um retorno ao debate acerca de propostas de desenvolvimento para o país, denominado como neodesenvolvimentismo⁴.

Do mesmo modo, no cenário latino-americano, verificou-se a discussão sobre um novo desenvolvimentismo⁵, que retoma as ideias de desenvolvimentismo, porém, como nas propostas anteriores, sem relações com os direitos materializados pelas políticas sociais. (PERONI; CAETANO, 2012). Para Mattei (2011), o papel do Estado no antigo desenvolvimentismo era de um Estado forte; já na perspectiva neodesenvolvimentista, o papel do Estado no setor privado é “[...] disponibilizar recursos e suas capacidades gerenciais a favor dos investimentos produtivos.” (MATTEI, 2011, p. 11).

⁴ “O chamado neodesenvolvimentismo é um fenômeno recente e localizado, indissociável das particularidades da economia e da política brasileira na segunda metade dos anos 2000. Sua repercussão não ultrapassa as fronteiras da ‘província’ e, mesmo no seu interior, circunscreve-se a pequenos círculos acadêmicos. Mais do que uma nova tendência do pensamento econômico com fôlego para se expandir a outras praças e resistir à prova do tempo, a onda neodesenvolvimentista está diretamente relacionada às intrigas e conspirações palacianas entre as duas facções que disputam o controle da política econômica brasileira: a monetarista – braço direito do neoliberalismo – e a autoproclamada ‘desenvolvimentista’ – braço esquerdo da ordem”. (SAMPAIO JR., 2012, p. 678).

⁵ Conforme Mattei (2011), havia, no Brasil, três grupos que discutiam o novo desenvolvimentismo brasileiro: o primeiro, liderado por Bresser Pereira; o segundo, o grupo de pesquisa sobre Moeda e Sistemas Financeiros, vinculado ao Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); e o terceiro, vinculado ao Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), liderado pelo então presidente do Instituto, Márcio Pochmann.

O neodesenvolvimentismo foi, então, uma proposta de retomada ao desenvolvimento, porém de forma distinta do modelo desenvolvimentista anterior. O que se pretendeu resgatar foi o sentimento nacionalista como mecanismo de força do projeto desenvolvimentista, portanto

[...] pode-se dizer que o “novo desenvolvimentismo” nada mais é que um conjunto de ideias que buscam valorizar a política e as instituições enquanto estratégia de construção de um projeto de nação. No plano prático, tais ideias se materializam na conformação de diversas iniciativas de política econômica com a finalidade de romper com o pensamento único emanado a partir da ortodoxia convencional. (MATTEI, 2011, p. 15).

O papel do Estado continua tendo grande destaque, com novas funções pautadas em parâmetros da administração gerencial:

a) ter capacidade para regular a economia, estimulando um mercado forte e um sistema financeiro a serviço do desenvolvimento e não das atividades especulativas; b) fazer a gestão pública com eficiência e responsabilidade perante a sociedade; c) implementar políticas macroeconômicas defensivas e em favor do crescimento; d) adotar políticas que estimulem a competitividade industrial e melhorem a inserção do país no comércio internacional; e) adotar um sistema tributário progressivo, visando reduzir as desigualdades de renda. (MATTEI, 2011, p. 11).

As transformações econômicas e sociais que vêm ocorrendo tanto no Brasil como em escala mundial, a partir da reforma do Estado, resultam de processos de globalização e crescimento do capitalismo. As reformas influenciam novos modos de organização do trabalho nas relações sociais e são resultantes de movimentos contraditórios inerentes às relações capitalistas.

Todavia, desde o governo de Collor de Mello e, particularmente, nos dois mandatos de FHC, materializou-se um retrocesso democrático-social, político e cultural, considerando o movimento de redemocratização dos anos 1980, que se manifesta, por exemplo, na educação, e que não foram superados completamente no governo de Luís Inácio Lula da Silva.

Buscamos analisar as continuidades e rupturas da reforma da administração pública brasileira, a partir do ano de 2003, quando o Brasil passou a ser governado por Lula da Silva, representante do Partido dos Trabalhadores (PT). Em linhas gerais, as forças sociais progressistas que conduziram o poder nesse governo tinham “[...] a tarefa de alterar a natureza do projeto societário, em consequência para todas as áreas”. (FRIGOTTO, 2011, p. 237).

Esse governo sinalizava uma ruptura com a política dos governos anteriores e, consequentemente, a desmontagem das políticas de cunho neoliberal. Entretanto, mesmo representando o PT, partido considerado de esquerda, o que se viu foi a continuidade das ações

dos antecessores a esse governo, pois “[...] a década analisada, no plano social e educacional é, ao mesmo tempo, continuidade e descontinuidade”. (FRIGOTTO, 2011, p. 238).

Desde a sua fundação, nos anos 1990, o PT assumiu um compromisso classista, o que teve uma importância inegável na crítica ao conjunto do sistema partidário brasileiro, num contexto marcado pela reconstrução democrática e constitucional do país após 20 anos de ditadura militar, servindo como parâmetro para as organizações da classe trabalhadora. Com essa postura inicial, o partido ganhou credibilidade no conjunto da sociedade.

Não obstante, ao longo dos anos 1990, à medida que o partido entrava na disputa para ganhar as eleições, as alianças políticas e o *marketing* eleitoral substituíram o vínculo do PT à classe trabalhadora e à militância popular. Na campanha presidencial de 2002, Lula apresentou-se como um candidato moderado de esquerda que, “[...] vencendo as eleições, tornar-se-ia símbolo da coesão social – já que ele próprio, retirante e líder sindical proletário, representava melhor que ninguém o ‘pacto-nacional’ necessário para o aprofundamento da pedagogia da hegemonia no país”. (MELO; FALLEIROS, 2005, p. 187).

A ascensão do PT ao governo não respondeu ao rompimento do projeto de modernização baseado nos princípios neoliberais e “[...] não se propôs a alterar substantivamente as estratégias estatais de legitimação social” (NEVES, 2005, p. 96), iniciadas no governo de FHC.

Apesar das continuidades no plano macroeconômico, a conjuntura dessa década que, para Frigotto (2011, p. 240), teve início em 2003, diferenciou-se dos anos 1990 em diferentes aspectos:

[...] retomada, ainda que de forma problemática, da agenda do desenvolvimento; alteração substantiva da política externa e da postura perante as privatizações; recuperação, mesmo que relativa, do Estado na sua face social; diminuição do desemprego aberto, mesmo que tanto os dados quanto o conceito de emprego possam ser questionados; aumento real do salário mínimo (ainda que permaneça mínimo); relação distinta com os movimentos sociais, não mais demonizados nem tomados como caso de polícia; e ampliação intensa de políticas e programas direcionados à grande massa não organizada que vivia abaixo da linha da pobreza ou num nível elementar de sobrevivência e consumo.

Os dois mandatos de Lula (2003-2006 e 2007-2010) foram de grande popularidade, de relativo crescimento econômico e de geração de empregos de baixa remuneração e precária qualificação, além da acentuada projeção internacional junto aos círculos do poder dominante do mundo mais desenvolvido. Esse governo, porém, não conseguiu romper com os moldes

neoliberais – marca dos governos anteriores, fazendo com que a gestão gerencial tivesse continuidade.

O que se processou no governo Lula da Silva foi denominado de uma nova demarcação semântica, pois o governo pretendeu ser visto como condutor de um projeto de sociedade e sociabilidade distinto da gestão do governo FHC. Porém, a vitória de Lula da Silva nas eleições de 2002 não representou o rompimento com o projeto de modernização baseado no equilíbrio macroeconômico estabelecido entre o Brasil e os países capitalistas centrais, no controle fiscal e na reforma neoliberal do Estado. Esse governo não conseguiu e nem pretendeu se desvencilhar de seus propósitos. Manteve fortalecido o projeto de sociabilidade neoliberal da Terceira Via de trabalhar as consciências individuais e coletivas. (MELO; FALLEIROS, 2005).

Ainda assim, embora esse governo não apresentasse rupturas no plano macroeconômico, houve avanços significativos no plano social. A educação esteve inserida nesse movimento de inclusão social e realizou reformas que viabilizaram a ampliação das oportunidades educacionais, sob os requisitos de inclusão social do novo padrão de sociabilidade e conformação técnica e ético-política determinados pelo projeto neoliberal da Terceira Via.

O governo de Lula da Silva sofreu os abalos de uma crise política, com denúncias de corrupção envolvendo membros do seu partido e da sua base de apoio. Ademais, a aparelhagem estatal continuou a ser moldada pelos mesmos parâmetros neoliberais da Terceira Via, o que reforçou o modelo implantado pelas reformas de 1990.

A educação no governo Lula da Silva foi marcada pela expansão da oferta, o aumento do financiamento, a maior participação dos professores nos conselhos, a extensão do ensino fundamental para nove anos, assim como o financiamento de parte da educação infantil e a expansão do ensino médio, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), disposto pela Lei n. 11.494 de 20 de junho de 2007. (BRASIL, 2007b). Oliveira (2009, p. 208) pondera que as políticas educacionais do governo Lula são

[...] políticas ambivalentes que representam rupturas e permanências em relação às políticas anteriores. Ao mesmo tempo em que se assiste, na matéria educativa, à tentativa de resgate de direitos e garantias na Constituição Federal de 1988, adotam-se políticas que estabelecem nexos entre a elevação dos padrões de desempenho educativo e a crescente competitividade.

Apesar desses avanços, no que diz respeito à gestão, o governo Lula da Silva priorizou ações pautadas nas parcerias público-privadas, embasadas na perspectiva dos resultados, por

meio da passagem da direção e execução das políticas sociais para o Terceiro Setor. Assim, aqueles que estavam no poder elaboravam políticas para legitimar ou neutralizar a sua posição de privilégios. Por isso, as ações do governo Lula da Silva não negaram a herança histórica deixada pelo governo anterior, de FHC,

[...] como o apoio ao setor privado por meio da isenção tributária, os contratos de gestão entre os municípios, estados e MEC, a avaliação produtivista dos resultados (Enade, Enem, Saeb, Provinha Brasil), as medidas focalizadas, o entusiasmo pela educação a distância, a disjunção da formação profissional e do ensino propedêutico. (LEHER, 2010, p. 409).

O governo federal, então, desenvolveu programas e firmou parcerias com municípios e com escolas públicas, o que consolidou a gestão gerencial. (OLIVEIRA, 2009). Isso também promoveu o envolvimento de instituições que se encontravam no chamado Terceiro Setor, para a implantação de programas sociais em nível local e nacional, situação que alterou a realidade de sistemas e de escolas.

A educação brasileira, no governo de Lula da Silva, não disputou um projeto antagônico, no conteúdo, no método e na forma. Pelo contrário, tiveram continuidade, nesse governo, o processo de publicização, com a passagem para o público não estatal, por meio de parcerias, bem como a proposta de gestão gerencial. No segundo mandato, o governo definiu que seu principal interlocutor na educação seria o empresariado, e expressou isso por meio do movimento *Compromisso Todos pela Educação*.

As proposições desse documento foram assimiladas pelo governo federal, destacando-se a similaridade entre as ações e recomendações de organismos multilaterais e as políticas implantadas pelos governos locais. Para Shiroma, Garcia e Campos (2011, p. 233):

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.

Na análise de Montañó (2010, p. 23), a transferência de responsabilidade da ‘questão social’ do Estado para a iniciativa privada e as organizações do chamado Terceiro Setor tem dimensões fundamentalmente político-ideológico de

[...] retirar e esvaziar a dimensão de direito universal do cidadão quanto as políticas sociais (estatais) de qualidade; criar uma cultura de autculpa pelas mazelas que afetam a população, e de auto-ajuda e ajuda mútua para seu enfrentamento; desonerar o capital de tais responsabilidades, criando, por um lado, uma imagem de transferência de responsabilidades e, por outro, a partir

da precarização e focalização (não-universalização) da ação social estatal e do “terceiro setor”, uma nova e abundante demanda lucrativa para o setor empresarial.

Sob a lógica defendida por Montañó (2010), a proposta do movimento Compromisso Todos pela Educação mobilizou, além dos órgãos públicos, como o Ministério da Educação (MEC), o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), as organizações privadas, entre as quais, Instituto Ayrton Senna, Instituto Pão-de-Açúcar, Instituto Itaú Cultural, Fundação Bradesco, Fundação Roberto Marinho, Instituto Gerdau, assim como os organismos internacionais, Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), para assumir responsabilidades com desenvolvimento de proposta e projetos na área de educação, privilegiando a atuação de instituições privadas.

O movimento visava a criar uma nova consciência e uma nova sensibilidade social no tocante ao direito à educação, para “[...] operar uma mudança no perfil dos ‘usuários’ dos serviços educacionais, difundindo um novo ‘jeito’ de ser cidadão”. (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011, p. 233). Desse modo, convocava pais, sociedade, mídia, empresários e estudantes, para cada um fazer a sua parte e mudar a educação.

Em consenso com a proposta do movimento Compromisso Todos pela Educação, o governo federal incorporou a agenda empresarial em sua política educacional por meio, principalmente, do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que institui iniciativas fragmentadas, pois expressa “[...] em seu conteúdo e forma, a recomposição da agenda empresarial para o campo da educação [...]”. (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011, p. 225).

O Plano assumiu, como uma das finalidades de elaboração a implantação da agenda empresarial do movimento Compromisso Todos pela Educação. Igualmente, o PDE instituiu o Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação e foi “[...] apresentado como uma iniciativa da sociedade civil e conclamando a participação de todos os setores sociais, esse movimento é constituído, de fato, como um aglomerado de grupos empresariais”. (LEHER, 2010, p. 379).

O governo federal estabeleceu o Decreto n. 6.094 de 24 de abril de 2007, que dispôs sobre a implantação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. (BRASIL, 2007a). O plano funcionou em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e estados e

ainda previu a participação das famílias, comunidade, ONGs e instituições privadas, em programas e ações de assistência técnica e financeira.

O plano visou à mobilização social, com a finalidade de promover a melhoria da qualidade da educação básica. Coube a cada ente federativo, com interveniência dos sistemas de ensino, a elaboração do plano de educação para alcançar a melhoria da qualidade que, conforme o instituído no artigo 5º:

A adesão voluntária de cada ente federativo ao Compromisso implica a assunção da responsabilidade de promover a melhoria da qualidade da educação básica em sua esfera de competência, expressa pelo cumprimento de meta de evolução do IDEB. (BRASIL, 2007a).

A noção qualidade é debatida no documento como uma condição para a efetivação do direito à educação. A educação de má qualidade deve ser combatida, por significar um desperdício e gerar custos à sociedade. Essa ideia, embasada pelo discurso empresarial, “[...] é reduzida aos resultados da aprendizagem, medidos através dos testes de rendimentos e pela avaliação das *performances* dos estabelecimentos escolares”. (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011, p. 237).

Há que se considerar que tal discussão evidenciou os elementos presentes no Plano Diretor da Reforma do Estado, sob a ordem do projeto neoliberal. As orientações emanadas do processo de redefinição do Estado nos anos 1990 ainda estavam evidentes na conjuntura dos governos seguintes, isto é, nos dois mandatos do presidente Luís Inácio Lula da Silva e aprofundada no governo da presidente Dilma Vana Rousseff, uma vez que obedeceram ao mesmo paradigma neoliberal.

Dando continuidade ao seu antecessor, a política educacional, no governo da presidente Dilma Rousseff, em nada alterou a órbita em que a educação foi colocada: a mercantilização e a financeirização. Nesse governo foi lançado o documento Pátria Educadora, uma proposta para a discussão do ensino básico que expressava “[...] o pacto pela educação pelas vias privatistas mercantis”. (OLIVEIRA, 2015, p. 80).

A educação brasileira traçou caminhos que a colocaram cada vez mais no mundo dos negócios, atendendo às exigências dos organismos multilaterais. Na análise de Peroni (2015, p. 50), o documento exhibe vários pontos polêmicos, que expressam o aprofundamento da relação público-privada e a presença da perspectiva gerencial:

[...] a presença do setor privado e dos princípios mercadológicos sendo enaltecidos, como a competição e a premiação; a presença de uma proposta de competências socioemocionais, muito polêmica e pouco debatida, que é a proposta de um Instituto, apresentada em um documento oficial do governo brasileiro; e, ainda, a punição e controle dos diretores em uma proposta completamente contrária ao princípio constitucional da gestão democrática. (PERONI, 2015, p. 50).

Também no caso brasileiro, a construção de um Plano Nacional de Educação (PNE) no período de 2010 a 2014 resultou na aprovação da Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014. (BRASIL, 2014). O plano, composto por metas e estratégias, foi emblemático na centralidade das políticas de privatização, revelando disputas por um projeto de sociedade e de educação explicitadas via Conferências Nacionais de Educação (CONAE).

A disputa, durante a construção do PNE teve, por um lado, a defesa de propostas educacionais emanadas dos movimentos sociais e, por outro, o empresariamento da educação, “[...] contra as teses da educação pública, gratuita, universal, laica e unitária, revela, [...] a disputa ativa pela hegemonia do pensamento educacional mercantil no seio das escolas públicas”. (FRIGOTTO, 2011, p. 245). A materialização do PNE (2014-2024) representa o debate entre o Estado e o mercado na condução da política educacional.

O conteúdo apresentado nas estratégias do PNE (2014-2024), segundo constatamos, reforça a relação público-privada, uma vez que o documento assinala uma relevante expansão da participação das organizações do Terceiro Setor. As parcerias aparecem nas seguintes metas e estratégias: a meta 1 da universalização da educação infantil prevê, na estratégia 1.7, “[...] articular a oferta de matrículas gratuitas em creches certificadas como entidades beneficentes de assistência social na área de educação com a expansão da oferta na rede escolar pública” (BRASIL, 2014, p. 50); a meta 4 sobre a educação especial determina, nas estratégias 4.17 e 4.19, estabelece “[...] parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral das pessoas com deficiência [...]” (BRASIL, 2014, p. 58) e, ainda, promover parcerias com organizações do Terceiro Setor, a fim de ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência (BRASIL, 2014); a meta 6 sobre a educação em tempo integral institui, na estratégia 6.5, “[...] estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos(as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino” (BRASIL, 2014, p. 60); a meta 8 sobre a elevação da escolaridade da

população de 18 a 24 determina, na estratégia 8.4, “[...] expandir a oferta gratuita de educação profissional técnica por parte das entidades privadas de serviço social e de formação profissional vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante ao ensino ofertado na rede escolar pública [...]” (BRASIL, 2014, p. 68); a meta 9, que trata da erradicação do analfabetismo assinala, na estratégia 9.5, “[...] realizar chamadas públicas regulares para educação de jovens e adultos, promovendo-se busca ativa em regime de colaboração entre entes federados e em parceria com organizações da sociedade civil” (BRASIL, 2014, p. 68); a meta 10 para expandir integrar a educação de jovens e adultos à educação profissional nas estratégias 8 e 11, estipula o apoio de instituições privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical e de entidades sem fins lucrativos de atendimento à pessoa com deficiência.

As metas e as estratégias do PNE (2014-2024) que tratam do atendimento educacional inclusivo, da expansão da educação infantil, da educação de tempo integral, da educação profissional e de jovens e adultos configuram um viés privatista. Esse processo permite a transferência de recursos públicos para as instituições do Terceiro Setor, por meio das chamadas parcerias público-privadas. Cabe ressaltar que, apesar da vitória acirrada na campanha eleitoral de 2014, Dilma não foi reconhecida por seus opositores e por isso sofreu fortes ataques da oposição e da mídia, que tentou impedir sua posse. A expectativa da população com o novo mandato foi positiva, mas sofreu descréditos, por exemplo, com Eduardo Cunha (PMDB), na presidência da Câmara dos Deputados, que dificultou a votação de projetos importantes. As ações contra Dilma podem ser vistas com: “O vazamento de informações seletivas sobre corrupção, denúncias de operadores da Petrobras, levaram à paralisação do governo, estagnação da economia e criaram o cenário propício para a instauração do processo de *impeachment*”. (GUERRA, et al. 2017, p. 12).

Assim, o contexto político e educacional no Brasil teve continuidades e rupturas nos governos de Lula e de Dilma, representantes do PT, e revestiu-se por políticas e ações que priorizaram o gerencialismo. Em 2015, entrou em curso o processo de *impeachment* da presidente Dilma. Desde 2016, assumiu o então vice-presidente Michel Temer, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Do mesmo modo:

Se já eram limitadas e contraditórias as políticas educacionais adotadas nos governos da presidenta Dilma, agora, as primeiras medidas anunciadas pelo interino Michel Temer objetivam desconstruir todo o empreendimento político-institucional que, ancorado na Constituição Federal de 1988, permitiu-nos avançar em termos de igualdade e de reconhecimento, ainda que lentamente. (O CONTEXTO POLÍTICO..., 2016, p. 329).

Esse governo representou um desmonte das políticas sociais até então conquistadas, por meio de medidas que reduziram o orçamento da educação. Tais medidas podem ser vistas, por exemplo, com a Proposta de Emenda à Constituição (PEC), que teve como propósito reduzir gastos sociais nos próximos 20 anos.

As limitações de gastos propostas pela PEC representam o não cumprimento das metas estabelecidas no PNE, entre elas, a efetivação da educação obrigatória para todos os jovens entre 4 e 17 anos, o estabelecimento do Custo aluno qualidade/Custo aluno qualidade inicial (CAQ/CAQI) e a valorização do magistério da educação básica como política obrigatória em todo o território nacional. (O CONTEXTO POLÍTICO..., 2016).

A aprovação da proposta deu-se com a Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016a), e traz em seu bojo um verdadeiro retrocesso ao acesso às escolas e às universidades públicas, e um incentivo à perspectiva e às ações das organizações do Terceiro Setor. Na base de tais ações estão “[...] o mercado, a privatização da educação, a criação de uma base mercadológica para a atuação de consultorias, empresas de avaliação e de formação docente e produtoras de material didático e midiático em escala nacional.” (O CONTEXTO POLÍTICO..., 2016, p. 331).

Esses fatores expressam as parcerias estabelecidas pelo MEC, objeto deste estudo, na elaboração e operacionalização das políticas ocupadas por representantes de entidades e fundações privadas vinculadas ao setor empresarial. Tal mudança, já vigente nas gestões de Lula e Dilma, chega de forma ainda mais radical no governo interino de Temer, que retoma as políticas de governo da era FHC.

Essas mudanças podem ser conferidas, também, na proposta do novo governo, de ‘aprimorar’ o Projeto de Lei (PL) n. 6840/2013, em tramitação na Câmara Federal, por meio da Medida Provisória n. 746 de 22 de setembro de 2016, que propõe a reestruturação do Ensino Médio. (BRASIL, 2016b).

As modificações requeridas para a última etapa da educação básica, entendidas como conservadoras e orientadas ao mercado, colocam em risco os avanços conquistados nos últimos anos para essa etapa. Tal discussão será objeto do subitem a seguir.

1.5 O ENSINO MÉDIO NO BRASIL E A ESTRATÉGIA DE PRIVATIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO

A Constituição Federal de 1988 dispõe, como dever do Estado, a “[...] progressiva universalização do Ensino Médio gratuito” (BRASIL, 1988). Segundo a LDBEN, essa etapa de ensino integra a educação básica, juntamente a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. (BRASIL, 1996b).

A expansão do Ensino Médio no Brasil ocorreu de forma expressiva desde meados dos anos 1990. Contudo, a obrigatoriedade foi imposta pelo governo federal, por meio da Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009, que amplia a obrigatoriedade escolar para a faixa dos 4 aos 17 anos. (BRASIL, 2009a).

Conforme Krawczyk (2011), o Ensino Médio, última etapa da educação básica, é tema de debate controverso, no que se refere às questões sobre o acesso e a permanência, a qualidade e a própria discussão sobre sua identidade. Tais discussões causam dificuldades de elaboração e de definição de políticas destinadas a essa etapa.

A reforma educacional dos anos 1990 centrou-se no Ensino Fundamental. Entretanto, “[...] no marco da tendência latino-americana a partir da segunda metade da década, iniciou-se um processo de mudança do currículo e de definição de ações para o ensino médio” (KRAWCZYK, 2003, p. 171). Essas mudanças buscavam atender às inovações curriculares regulamentadas pela LDBEN.

A questão sobre a expansão é legitimada nos debates sobre o Ensino Médio. No entanto, outra pauta relevante para a garantia desse direito é o aumento dos recursos para o atendimento da população entre 15 e 17 anos. Há que se considerar, também, que a ampliação e a obrigatoriedade do Ensino Médio respondem não só aos clamores da sociedade por mais escolarização, como também às exigências de sujeitos capacitados para ingressar no mercado de trabalho.

Ainda segundo Krawczyk (2011), a expansão da última etapa da educação básica não pode ser vista como um processo de universalização e democratização, em função do número de jovens fora das escolas, bem como das altas taxas de evasão e repetência que ainda prevalecem.

Somados aos fatores citados, a autora elenca outros desafios que dificultam a universalização e a democratização dessa etapa da educação básica, relativos “[...] aos conteúdos a serem ensinados, à formação e remuneração dos professores, às condições de infraestrutura e gestão escolar, aos investimentos públicos realizados, entre outros”. (Ibid., 2011, p. 756).

As medidas tomadas nos governos de Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2014) apresentaram continuidade. Uma das primeiras ações do governo Lula da Silva foi revogar o Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997, que estabeleceu as mudanças nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, separando o Ensino Médio da Educação Profissional. (BRASIL, 1997).

Tal instrumento legal foi revogado pelo Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004, que permitiu a integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional. (BRASIL, 2004). Entretanto, essa integração concretiza-se, muitas vezes, por meio de parcerias com a esfera privada, evidenciando as fragilidades do Estado na garantia do direito à educação. (CAETANO, 2015).

No segundo mandato de Lula da Silva, além da ampliação da obrigatoriedade da educação dos 4 aos 17 anos, foi criado o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), instituído pela Portaria n. 971, de 09 de outubro de 2009, com o objetivo “[...] de apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional”. (BRASIL, 2009b).

Segundo o documento orientador do ProEMI, o programa faz parte das ações do PDE, como estratégia do Governo Federal para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio. (BRASIL, 2011). Trata-se, então, de incentivar as escolas estaduais a desenvolverem iniciativas inovadoras, com o apoio técnico e financeiro do governo federal.

A reorganização curricular desenvolve-se através do Projeto de Reestruturação Curricular (PRC), em consonância com as Diretrizes Gerais para a Educação Básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, o Documento Base do Programa Ensino Médio Inovador. Com isso, as instituições privadas estabelecem suas propostas de organização curricular para o Ensino Médio, seguindo o padrão de gestão gerencial, tendo como foco os resultados.

Houve vários avanços em diferentes áreas: a expansão da oferta, o aumento do financiamento, uma maior participação dos professores nos conselhos e a expansão para o Ensino Médio. Ainda assim, as políticas educacionais desse período foram “[...] caracterizadas por políticas ambivalentes, que apresentam rupturas e permanências em relação às políticas anteriores”. (CAETANO, 2015, p. 88).

Outro documento em que se propõem ações sobre as finalidades do Ensino Médio está na iniciativa da Câmara dos Deputados, cuja finalidade é alterar a LDBEN, por meio do Projeto

de Lei n. 6.840/2013, em tramitação desde 2013, que dispõe sobre a alteração da Lei n. 9.394/1996, para instituir a jornada em tempo integral no Ensino Médio e para organizar os currículos do Ensino Médio em áreas do conhecimento. (BRASIL, 2013).

O PL sugere a “[...] reformulação da jornada escolar e organização curricular, das condições de acesso ao ensino noturno e da formação docente”. (SILVA; KRAWCZYK, 2016, p. 49). A análise que segue foi feita pelo Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio⁶, quanto às medidas propostas:

O PL nº 6.840/2013 retoma o modelo curricular dos tempos da ditadura militar, de viés eficientista e mercadológico. A organização com ênfases de escolha para uma ou outra área contraria tanto a Constituição Federal quanto a LDB que asseguram o desenvolvimento pleno do educando e a formação comum como direito. (MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO, 2014).

As mudanças contidas no PL representam o cerceamento dos direitos, além de ferir o direito de acesso aos jovens de 15 a 17 anos de idade: a respeito do Ensino Médio diurno, entende-se que a compulsoriedade fere o direito de acesso à educação básica dos jovens entre 15 e 17 anos de idade que estudam e trabalham ou somente trabalham; a proibição do acesso ao ensino noturno para menores constitui-se uma superposição entre Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o ensino noturno regular; o Ensino Médio noturno, com duração de quatro anos e jornada de 3 horas, com o mesmo currículo do ensino diurno, desconsidera as especificidades dos sujeitos que estudam no período noturno; em relação ao currículo, a ênfase na escolha dos estudantes reforça a fragmentação e a hierarquia do conhecimento.

Assegurar o direito à educação e caminhar na busca pela universalização do Ensino Médio são finalidades do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, inclusive ao entender que o PL n. 6.840/2013 é uma proposta de segregação educacional e exclusão de parcelas da população, sobretudo em termos de organização curricular, ensino noturno e Ensino Médio integral.

⁶ O Movimento Nacional pelo Ensino Médio foi criado por dez entidades do campo educacional – ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), FORUMDIR (Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação), ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), Sociedade Brasileira de Física, Ação Educativa, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da educação), CONIF (Conselho Nacional Das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica) e CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação) e foi criado no início de 2014, com vistas à rejeição do Projeto de Lei nº 6.840/2013. (MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO, 2014).

Com o processo de *impeachment* de Dilma Rousseff, as discussões sobre o Ensino Médio e o PL n. 6.840/2013 ficaram adormecidas. A pauta da Câmara dos Deputados e de boa parte da sociedade brasileira voltou-se para um cenário importante na história política do Brasil, com um momento incerto e frágil à democracia, aos direitos sociais e à cidadania. Tal processo pode ser assim sintetizado:

Michel Temer, com seu ministério constituído apenas por homens brancos e ricos, vem tomando medidas que comprometem as conquistas civilizatórias presentes na Constituição de 1988, e tudo isso com uma velocidade que só a ruptura democrática possibilita. Com o argumento da necessidade de equilibrar as contas federais, Temer se apressou em fazer uma reforma administrativa, que extinguiu pastas e fundiu áreas do governo. (O CONTEXTO POLÍTICO..., 2016, p. 329).

Ao tomar posse, as iniciativas do governo Temer apontaram os desafios a serem enfrentados na educação. As medidas traduziram-se em desconstrução das políticas já conquistadas, bem como dos pactos inscritos no PNE. (BRASIL, 2014).

O mesmo ocorre com o Ensino Médio, por meio da Medida Provisória (MP) n. 746 de 22 de setembro de 2016, que propôs uma reestruturação dessa etapa com profundas implicações para a educação básica. (BRASIL, 2016b). A MP pretende aprimorar o PL n. 6.840/2013, mas desconsidera os debates realizados sobre o tema, com ampla participação de setores da sociedade: entidades científicas, movimentos sociais, gestores educacionais e parlamentares. Essas ações estão em consonância com

[...] objetivos perseguidos pelo Ministério da Educação (MEC) nos anos 1990, nos governos Fernando Henrique Cardoso, em consonância com as orientações de organismos multilaterais, como a Organização Mundial do Comércio e o Banco Mundial, a reforma imposta propõe adequar a BNCC à simplificação e à flexibilização do currículo dessa etapa da educação básica a partir do segundo ano, à sua diversificação “segundo o interesse do aluno” e à vinculação mais estreita com o mercado de trabalho. (TEMPOS DE DESCONSTRUÇÃO E RESISTÊNCIA, 2016, p. 594).

A medida significa uma ameaça à Constituição Federal de 1988 e à LDBEN, que garantem a universalização dessa etapa da educação básica. A reforma afeta em especial a classe trabalhadora, devido ao acesso a um ensino de caráter instrumental, voltado à formação para o mercado de trabalho. Além disso, impede que os estudantes tenham contato com diferentes áreas de conhecimento, e “[...] liquida a dura conquista do ensino médio como educação básica universal para a grande maioria de jovens e adultos, cerca de 85% dos que frequentam a escola pública”. (FRIGOTTO, 2016, s/p).

E ainda:

O ajuste ou a austeridade que se aplica à classe trabalhadora brasileira, da cidade e do campo, pelas reformas da previdência, reforma trabalhista e congelamento por vinte anos na ampliação do investimento na educação e saúde públicas, tem que chegar à escola pública, espaço onde seus filhos estudam. (FRIGOTTO, 2016, s/p).

A MP n. 746/2016 contraria as discussões travadas com setores da sociedade na ocasião do PL n. 6.840/2013, quando resultou em um substitutivo ao projeto, em que foram acatadas algumas sugestões do Movimento em Defesa do Ensino Médio. A MP, ao invés de avançar nas melhorias para o Ensino Médio, adotou posicionamentos que vão na contramão de todos os debates materializados nas Conferências, nos Fóruns e nos Planos de Educação sobre a democratização das políticas públicas educacionais.

Diante das reformas unilaterais previstas pelo governo de Michel Temer, em especial o ataque à estrutura e aos objetivos do Ensino Médio, e mesmo com protestos e ocupações de escolas e Institutos Federais de Educação, promovidos por estudantes contra as ações tomadas pelo governo (VILELA, 2016), a MP n. 746/2016 foi transformada em lei após a sanção presidencial.

A Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, altera as leis n. 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o FUNDEB, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. (BRASIL, 2017).

A Lei n. 13.415/2017 tem o propósito de ‘flexibilizar’ a jornada escolar, a organização e o conteúdo curricular com a redução dos conteúdos, o oferecimento do serviço educativo por meio de parcerias, a profissão docente e a responsabilidade da União e dos Estados (KRAWCZYK, 2017). Os resultados produzidos por essas mudanças provocarão ainda mais a segmentação e a desigualdade regional.

Essa norma mantém obrigatórias as disciplinas de português e de matemática durante os três anos. Retira-se o espanhol e torna obrigatório a língua inglesa. Já as disciplinas como filosofia, sociologia, artes e educação física não são mencionadas diretamente e a obrigatoriedade da sua oferta dependerá do que vier a determinar a Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

Sobre o tempo escolar, a Lei n. 11.415/2017 define o prazo de 5 anos, com ampliação da carga horária para 1.000 horas anuais. E a ampliação até 1.400 horas (jornada completa) fica

a critério dos estados; a União vai incentivar com financiamento. Quanto à jornada de 5, 7 ou 8 horas, não há uma definição clara na proposta de reforma, que deixa a flexibilização do tempo a critério dos estados.

Além da jornada, outro ponto tratado pela reforma é a organização curricular. Diz que o currículo será organizado em duas partes: pela BNCC e pela diversificação em itinerários formativos por área (linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional). (BRASIL, 2017).

A justificativa quanto ao formato diversificado deve-se à falta de adequação do que se propõe a ensinar na escola aos interesses dos estudantes, sendo a causa da desmotivação nos estudos. Então, a intenção é diversificar os currículos, a fim de melhorar a qualidade da educação e torná-la mais atraente aos alunos.

Outro aspecto a destacar é que a reforma proposta pela Lei n. 11.415/2017 atinge, entre outras questões, a forma de oferecimento, uma vez que tal medida legal promove, de forma explícita, a privatização de parte do serviço através de parcerias com instituições privadas para a formação profissional.

Krawczyk (2017) enfatiza que, em uma análise atenta, tal proposta não requer somente uma reforma educacional. Trata-se, sobretudo de atender a uma agenda global de reformas voltadas à desregulamentação, precarização e desagregação do Ensino Médio e da questão pública.

Estamos em um estágio em que, como a reforma dos anos de 1990, se apresenta “[...] um intenso processo de mudanças da racionalidade organizacional do ensino médio, que afeta profundamente a lógica de gestão do sistema e o trabalho na escola pública”. (Ibid, 2017, p. 9). Esse processo abre caminhos para a mercantilização e, conseqüentemente, para a desigualdade, por meio da educação.

Logo, as medidas significam um verdadeiro retrocesso para o Ensino Médio, pois recomendam um ensino meramente instrumental, com a diminuição da formação geral e antecipação da profissionalização. Certamente, são ações que atingem de forma geral a camada pobre e trabalhadora da população, impedem que os estudantes das escolas públicas acessem diferentes tipos de conhecimento, além de conduzi-los a uma formação técnica implantada através de parcerias com o setor privado.

Este capítulo buscou apresentar alterações promovidas no âmbito do Estado, a partir do advento neoliberal que se iniciou nos anos 1970 e suas implicações na educação. Esse

movimento pode ajudar a entender o avanço dos setores privatistas na dinâmica escolar e as influências na consecução das políticas educacionais.

Em decorrência da crise do capital, o setor educacional também é questionado em relação às finalidades, aos conteúdos propostos, e ao modelo de gestão da educação que deve ser implantado. Tais fatores evidenciam as mudanças na operacionalização das políticas do MEC, que tem como parceiros não mais professores, pesquisadores e universidades, e sim instituições privadas vinculadas ao setor empresarial.

Ações como essas estavam presentes nas gestões de Lula e Dilma, mas encontraram ainda mais vigor no governo do presidente interino Michel Temer, que não esboça qualquer tipo de resistência às medidas e agenda dos reformadores empresarias. Dado o momento que o Brasil vivencia, as intensas redefinições na lógica organizacional das políticas sociais afetam radicalmente a educação, a gestão educacional e o trabalho na escola pública.

O próximo capítulo tem por meta analisar os processos de privatização *na e da* educação básica e as dimensões da experiência chilena, levando em conta as diferentes formas de atuação do setor privado no setor público. Com a pesquisa realizada na *Universidad de Talca*, traçamos um painel acerca do debate educacional no Chile, e obtivemos subsídios para compreender os desafios e as incertezas experienciadas pela educação brasileira.

2 A PRIVATIZAÇÃO NA E DA EDUCAÇÃO NO CHILE

A discussão do capítulo anterior vincula-se aos processos que envolvem a crise estrutural do capital sobre os preceitos neoliberais e as implicações na consecução das políticas educacionais. Vimos que a lógica organizacional do neoliberalismo migra e se adapta a qualquer contexto. Tomamos como exemplos desse fenômeno o caso brasileiro e a experiência chilena, e o modo como ambos os países planejam e realizam suas políticas.

As tendências de privatização são influenciadas pelas particularidades de cada país e se desenvolvem de acordo com a estrutura política, a cultura, a tradição democrática, a centralização ou a descentralização, a tradição em matéria de assistência pública, a educação. A avaliação desses elementos é primordial para compreender a trajetória dos processos de privatização, que possuem diferentes significados, a depender do contexto histórico. (BALL; YOUDELL, 2008).

Ball e Youdell (2008) classificam os processos de privatização como de dois tipos: privatização endógena e exógena. O primeiro refere-se à privatização na educação, pela transferência de critérios da lógica privada para a gestão do setor público; o segundo, trata da privatização da educação, que se constitui pela transferência total das funções (planejar, financiar e dirigir as políticas sociais) do Estado para as instituições privadas.

Esses dois casos dão sustentação às discussões deste capítulo, que analisa os processos de privatização *na* e *da* educação básica chilena, ao manter que a chamada ineficiência do Estado gerou as distintas formas com que o setor privado atua no setor público.

O cenário construído pelo ajuste estrutural neoliberal teve peculiaridades na implantação das políticas nos diferentes países. Essas diferenças estão relacionadas à trajetória construída em cada país da região em sua economia, sociedade, política e cenário social, antes da crise dos anos 1980. Tais particularidades assumem centralidade no subitem a seguir.

2.1 O AJUSTE NEOLIBERAL NA AMÉRICA LATINA: A EXPERIÊNCIA CHILENA

O neoliberalismo, na América Latina, assim como na Europa, é fruto da crise do capitalismo e “[...] seu surgimento está delimitado pelo esgotamento do Estado de ‘Bem-estar Social’ – onde ele chegou a se configurar – e, principalmente, pela industrialização substitutiva

de importação, ao estilo da CEPAL⁷”. (SADER, 1995, p. 35). Para David Harvey (2008, p. 80), as práticas de neoliberalização possuem características próprias em cada país e exibem uma “[...] dinâmica evolutiva da neoliberalização [que] tem agido de modo a forçar adaptações que variam muito de lugar para lugar e de época para época”. No Chile, por exemplo, a instauração do neoliberalismo ocorreu com “[...] um golpe militar apoiado pelas classes altas tradicionais (assim como pelo governo norte-americano) seguido pela cruel repressão de todas as solidariedades criadas no âmbito dos movimentos trabalhistas e sociais urbanos que tanto ameaçaram seu poder”. (HARVEY, 2008, p. 49).

Sader (2013) aponta que alguns países da América Latina – Brasil, Chile, Uruguai, Argentina – vivenciaram ditaduras que impediram as lutas dos movimentos populares. A região concentrou o maior número de governos neoliberais mais radicais que “[...] repetiu, à sua maneira, o ideário neoliberal, com governos ditatoriais, como Pinochet, ‘nacionalistas’, como Carlos Menem, ou social-democratas, como Fernando Henrique Cardoso”. (SADER, 2013, p. 136).

A entrada dos países da América Latina ao ajuste neoliberal ocorreu nos anos 1980, com reformas financeiras. Contudo, foi a partir do final dos anos 1980 e início dos anos 1990 que a maior parte desses países desenvolveu as reformas neoliberais. Segundo Soares (2009, p. 24), o modo como esses países introduzem o neoliberalismo como projeto de sociedade deu-se de forma distinta e com caráter diverso, desde aqueles que “[...] possuem um caráter mais ‘doutrinário’ ou mais ‘puro’, no qual se aplicam estritamente os princípios do liberalismo econômico, até aquelas de tipo mais ‘pragmático’, afeitas ao ritmo e à gradualidade determinados pelos interesses dominantes em cada país”.

O Chile, tido como o país pioneiro do ciclo neoliberal, iniciou o processo de ajuste ao neoliberalismo nos anos 1970, com Augusto Pinochet (1915-2006), por meio de desregulação, desemprego, repressão sindical, redistribuição de renda em benefício da classe mais favorecida, bem como a privatização do público. A inspiração teórica foi Milton Friedman, ao invés de Hayek.

As trajetórias políticas e econômicas que impulsionaram a reforma do Estado sob a perspectiva neoliberal nos anos 1970 no Chile e anos 1990 no Brasil tiveram, como diagnóstico, a crise do Estado, tanto de caráter administrativo, orçamentário, bem como a má gestão do

⁷ Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL).

público. Era necessário reformar o Estado, com vistas a um novo padrão de intervenção estatal. O mecanismo de intervenção proposto limitou o Estado a gerir as questões econômicas.

No Chile, o ajuste começou no final dos anos 1970, por meio de ditadura civil-militar, e por isso mesmo serviu como laboratório para o conjunto de países latino-americanos. Há que se registrar que o caso chileno foi a experiência mais radical de ruptura com seu passado, e que se deu em um contexto de ditadura militar.

O Brasil teve uma entrada tardia ao projeto de ajuste neoliberal, em comparação com os demais países da América Latina. Ganhou mais força ao final dos anos 1990, por ser o país a oferecer maior resistência às políticas de desregulamentação financeira e abertura comercial irrestrita. (SOARES, 2009).

O surgimento da proposta neoliberal deu-se no Brasil, de um lado, pelo agravamento da crise econômica nos anos 1980 e 1990 e, de outro, devido ao esgotamento do Estado Desenvolvimentista, em decorrência de uma crise financeira provocada pelo endividamento externo e interno.

Pelo exposto, a perspectiva do ajuste neoliberal para as políticas sociais é cortar os gastos com as questões públicas sociais. Essa proposta é tratada sob o ponto de vista de reformas que provocaram, na América Latina, o desmonte dos incipientes aparatos públicos de proteção da questão social. A natureza e o resultado do ajuste neoliberal mencionado indicam mudanças significativas nos padrões de garantias e manutenção dos direitos sociais, pois

[...] as escolhas feitas pelos governos latino-americanos, desde o governo ditatorial de Pinochet no Chile, têm sido *trágicas* no seu sentido literal. Diante do agravamento do quadro social, opção por políticas sociais compensatórias de corte neoliberal tem trazido graves consequências para aquelas populações que, bem ou mal assistidas anteriormente, passaram a ser totalmente *desassistidas* pelo poder público. Ou seja, produz-se um *Estado de Mal-Estar*, mediante a desintegração do incipiente *Estado de Bem-Estar* existente na região, o que traz uma redução significativa da quantidade e qualidade de serviços e benefícios sociais prestados pelo setor público, com a exclusão crescente do segmento da população que mais necessita. (SOARES, 2009, p. 72).

Entendemos que tais escolhas, impressas pela autora, remontam a mudanças empreendidas tanto no Brasil quanto no Chile e demais países da América Latina, que compactuam com a agenda imposta pelo Estado neoliberal. Tal agenda requer um Estado forte, porém mínimo, eficiente, e que esteja focado na garantia de liberdades individuais e de mercado.

Entretanto, como analisa Gentili (1996, p. 15), a América Latina contribuiu com o avanço neoliberal, não apenas por meio da experiência chilena: “[...] durante os anos 80, e no contexto das incipientes democracias pós-ditatoriais, o neoliberalismo [...] [chegou] ao poder, na maioria das nações da região, pela via do voto popular”, como aconteceu no Brasil. Para Sader (1995, p. 37), o triunfo do neoliberalismo advém, sobretudo, pela “[...] incapacidade da esquerda, até aqui, em construir formas hegemônicas alternativas para sua superação”.

A partir dos anos 1990, os projetos traçados para os países latino-americanos, que objetivaram garantir a ideologia neoliberal, se fundamentaram em programas de ajustes estruturais, principalmente por meio de reformas dos Estados, impondo a reformulação de políticas, sob a orientação dos princípios da descentralização, da privatização e da focalização das ações, de bens e serviços público-estatais. E a implicação desse processo foi o rearranjo público-privado do Terceiro Setor. O Brasil e os outros países da América Latina encontram-se nesse rol.

Os preceitos neoliberais ainda resistem ao tempo e estão enraizados nas políticas desenvolvidas tanto pelo Brasil como pelo Chile. A predominância do ajuste na consecução das políticas educacionais se expressa na obstaculização no que concerne à elaboração e à execução das políticas sociais, bem como à materialização do direito à educação.

2.2 A PRIVATIZAÇÃO NA E DA EDUCAÇÃO BÁSICA

As transformações na concepção de gestão e a ideia de gestores como agentes transformadores das organizações públicas em falência constituíram-se como recurso para os governos que buscavam e ainda buscam reconfigurar os serviços públicos. Essa nova linguagem de gestão “[...] conseguiu impregnar apresentações governamentais, documentos sobre políticas e até mesmo manifestos de partidos políticos, além dos relatórios e diretrizes do Banco Mundial e outros órgãos”. (CLARKE; NEWMAN, 2012, p. 361).

Logo, a lógica do neoliberalismo tornou-se elemento fundante e orientou programas nacionais e reformas do Estado e, ainda, foi promulgada pelos organismos internacionais, que apontam novas formas de governar. Sob essa perspectiva, o Banco Mundial (BM) defende a ideia de que a política de participação da sociedade civil é um conceito realmente importante, como discursou James Wolfensohn durante a Assembleia Anual conjunta do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI) em 1998:

Participação [da sociedade civil] realmente é importante – não apenas como instrumento para melhorar a eficácia do desenvolvimento como temos apreendido a partir de estudos recentes, mas também como o fator-chave para garantir a sustentabilidade e alavancagem a longo prazo. Nunca devemos nos esquecer que cabe ao governo e aos povos decidirem quais devem ser as prioridades. Nunca devemos nos esquecer que não podemos e não devemos impor o desenvolvimento ‘por decreto’, vindo de cima ou vindo de fora. (WOLFENSOHN, 1998, p. 10 apud GARRISON, 2000, p. 59).

A atuação do BM, em conjunto com organizações do capital, processa as informações necessárias para a definição de políticas que não ameacem o projeto de sociedade proposto, então, “[...] fomenta-se a participação de ‘todos’ na execução das diretrizes estabelecidas”. (MELO; FALLEIROS, 2005, p. 189). É necessária a preparação subjetiva para essa participação e, assim, as escolas públicas, a mídia e as igrejas tornam-se instrumentos essenciais para a difusão da pedagogia da hegemonia.

O Banco Mundial elabora estratégias que se distribuem por todo o mundo, por meio de agendas educativas de caráter global. Nesse cenário, vários agentes como doadores, ONGs internacionais e Ministérios de Educação elaboram suas políticas educativas com base nas diretrizes do BM. (BONAL; VERGER, 2011). Assim, as ações desenvolvidas por esse organismo internacional tornaram-se influentes no âmbito do desenvolvimento da educação.

Nesse cenário, o BM estimula a participação do setor privado na educação e dá ênfase à função do setor privado para atingir os objetivos da Educação para Todos, além de apoiar o papel das instituições privadas de ensino, com fins lucrativos. Dá-se maior relevância aos empréstimos educacionais do International Finance Corporation – a instituição do Grupo do Banco Mundial ligada ao setor privado – e defende-se a ideia de que o setor privado pode ser benéfico para os pobres. (VERGER; BONAL, 2011).

Nas análises de Batista (2009), os Organismos Internacionais atuam no cenário das reformas com uma agenda neoliberal. Com a reforma educacional após a promulgação da Constituição Federal de 1988, entram em cena organismos como a Fundação das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o FMI e o Banco Mundial, que prestam serviços de colaboração técnica e/ou financeira.

Melo (2005) reforça que a ação dos Organismos Internacionais, a partir de 1990, objetivou instituir uma linguagem hegemônica para todos os países. Organismos como o FMI e o BM instituíram a apologia de uma cidadania ativa que, segundo a autora, dirigiam as ações entre países e indivíduos para ações de interdependência e colaboração, evocando, sobretudo, a imagem de uma sociedade harmoniosa.

Então, os Organismos Internacionais lançam mão de estratégias de ação para a condução da política econômica e para a conformação social dos países. Essas ‘novas funções do Estado’, segundo Melo (2005), envolvem desde a gestão das reformas para implantar as grandes reformas até a formulação de uma nova conformação social. Com isso, esses organismos reforçam o princípio liberal da individualidade, em que também perpassa a chamada mão invisível do mercado, com as chamadas parcerias.

Sob essa lógica, Ball e Youdell (2008) entendem que as formas de privatização *na* e *da* educação são introduzidas em todo o mundo sob a premissa de reforma educativa. Tais reformas requerem mudanças no modelo educacional, com base na lógica de mercado, pois a política neoliberal não compreende a educação como um bem social sob a tutela do Estado, e sim como um bem de consumo, com critérios de mercado.

Ainda para os autores, a introdução desses mecanismos de privatização *da* e *na* educação ocorre de maneira camuflada, e não está sujeita e aberta ao debate público. As implicações desse processo podem ser sentidas nas diferentes formas em que o privado atua no setor público e altera a

[...] manera en que se organiza, se gestiona y se imparte la educación, la manera en que se deciden y enseñan los planes de estudio, la manera en que se evalúan los resultados de los alumnos y, por último, la manera en que se juzga a los estudiantes, los profesores, los centros docentes y las comunidades locales. (BALL; YOUDELL, 2008, p. 17).

Essas alterações podem ser sentidas no modo como as organizações públicas passam a ser organizadas, sob a perspectiva do quase-mercado, com a introdução de novas formas de gestão embasadas em princípios gerenciais: controle de resultados, autonomia de gestão, responsabilidade individual na prestação de serviços públicos baseados em metas de desempenho, eficiência e eficácia na gestão, avaliação dos programas e medidas de incentivos aos administradores para melhorar a gestão. Dessa perspectiva surge a figura do gestor como principal agente de desenvolvimento e responsável pelos resultados das instituições escolares.

Tais mecanismos, vistos por Ball e Youdell (2008) como processos de privatização encoberta, têm relação com a “[...] incorporación de ideas, métodos y prácticas desde el sector privado a fin de hacer que el sector público sea cada vez como una empresa y crecientemente comercial”. (BALL; YOUDELL, 2008, p. 8). Assim, acabam fortalecendo o caminho percorrido pela privatização, com a consequente diminuição das atividades públicas.

A tendência de privatização na educação básica é incorporada nos programas de reforma, com o reflexo da intensificação impulsionada por governos, organizações

internacionais como o Banco Mundial, a OCDE, o FMI e a Organização Mundial do Comércio (OMC), e por empresas privadas, como é o caso do Instituto Unibanco. Essas organizações desempenham um papel cada vez mais fundamental no planejamento e na materialização das políticas públicas. Entretanto, “[...] la mayor parte de las privatizaciones *en la educación y de la educación* permanece encubierta dentro de reformas educativas de alcance más general y existe una casi total ausencia de debate público en torno a esas cuestiones”. (BALL; YODELL, 2008, p. 55).

As políticas educacionais estão marcadas pelos pressupostos dos organismos internacionais, que estabelecem diretrizes para o cumprimento de metas para todos os países. Esses organismos reiteram a busca de recursos humanos, organizacionais e financeiros fora do rol do Estado e fomentam a presença do setor privado como um elemento basilar na promoção das políticas públicas.

O objetivo deste capítulo é apresentar uma análise dos processos de privatização *na e da* educação no Chile pós-reformas neoliberais. A próxima seção desenha um panorama do modo como a política educacional vem sendo constituída na sociedade chilena.

2.3 PRIVATIZAÇÃO NA E DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ESTUDO DO CASO CHILENO

A privatização na educação é um processo global, que tem se desenvolvido, principalmente nas últimas décadas, de forma significativa nos países da América Latina. (VERGER, et. al., 2017). No caso chileno, o processo de privatização da educação pode ser compreendido como parte da reforma estrutural do Estado, com sérias consequências.

O sistema educacional do Chile é um dos mais privatizados do mundo. Para Stephen Ball e Deborah Youdell (2008), esse sistema traz características de privatização exógena (da educação pública) e privatização endógena (na educação pública). No país em tela, ambos os níveis estão presentes e viabilizam a privatização da/na educação.

Na privatização endógena, o funcionamento de instituições escolares origina-se na introdução da lógica empresarial. Tal lógica é inserida nos espaços públicos por meio da promoção de práticas de seleção, competição, menor gasto e autonomia, que reorganizam as ações escolares, com a perspectiva de melhores resultados.

A privatização endógena tem a finalidade de fazer com que as instituições públicas sejam geridas com processos semelhantes às de uma empresa, a partir da introdução de

conceitos gerenciais provenientes do setor privado. Tais mecanismos induzem a inserção de conceitos voltados ao individualismo, à competição e ao ranqueamento. Igualmente, a gestão por resultados impacta a organização dos serviços públicos e as relações entre os sujeitos.

A outra tendência de privatização na educação pública, a privatização exógena, efetiva-se pela incorporação do setor privado nos setores públicos. A premissa dessa categoria é que o setor privado concentra mais capacidade de realizar serviços de qualidade, sendo uma alternativa eficiente para responder às demandas e aos problemas inerentes ao Estado. O caso chileno é emblemático de privatização exógena, por meio da subvenção pública (*Vouchers*) e o *financiamiento compartido*.

A reforma educacional chilena é um exemplo paradigmático dessas categorias de privatização na América Latina. Nos anos 1980, o país “[...] adaptó un sistema de financiamiento per capita con el fin de fomentar la libre elección escolar y la competición entre escuelas”. (VERGER, et. al., 2017, p. 4). Ocorreu, assim, o desmonte do conceito de educação pública, com uma valorização da educação privada.

Nessa conjuntura política, o Estado deixou de atuar como provedor, para se constituir como um subsidiário e regulador das políticas públicas. Tal processo foi marcado pela perspectiva ideológica de ditadura do General Augusto Pinochet (1973-1980) que, após um golpe de Estado, impôs ao Chile 17 anos de ditadura militar, o que transformou radicalmente o modelo político e econômico do país, e foi inspiração para a reforma neoliberal.

Os anos 1980 foram marcados pela influência do neoliberalismo e pela redução do aparato estatal. Os princípios que orientaram o chamado ‘experimento chileno’ foram “[...] el término del Estado desarrollista de bienestar y el intento de hacer realidad la utopía del libre mercado, en defensa de la libertad individual y el libre emprendimiento”. (FALABELLA, 2015, p. 702). A responsabilidade principal da educação é delegada aos pais dos estudantes.

A reforma da educação iniciou-se pela substituição da gestão pública para a regulação do mercado, por meio de um Estado subsidiário e, com isso, a inserção de princípios de mercado no sistema escolar. As principais medidas tomadas pelo governo nesse período foram:

i) incentivar la libre entrada de instituciones privadas a la educación (incluidas aquellas con fines de lucro); ii) transferir la administración centralizada de los establecimientos públicos a los municipios; iii) sustituir un financiamiento estable de las escuelas por uno competitivo por alumno (*voucher*) y equiparar el subsidio del sector privado al de las escuelas fiscales; iv) cambiar el estatus docente de funcionario público a un régimen de empleado que negocia individualmente sus condiciones; v) crear una prueba nacional estandarizada. Lo anterior transcurre en una atmósfera de represión política y control curricular. (FALABELLA, 2015, p. 703).

Outro ponto a ser destacado são as políticas de avaliação, com a criação do *Sistema de Medición de la Calidad Educativa (SIMCE)*. Tal avaliação pode ser compreendida como um fator preponderante para a modernização do sistema educativo, ao gerar um indicador para medir a qualidade da educação das instituições.

Com mais de três décadas vivendo com a regulação do mercado, o Chile tem enfrentado diversas mudanças, porém mantendo os eixos centrais em suas reformas. Tal modelo emergiu no período de 1973 a 1990, sob inspiração neoliberal de Milton Friedman. Com a retomada da democracia, após anos de ditadura, o país foi sofrendo modificações nos distintos governos de centro-esquerda e de direita, todavia com uma política de continuidades, e não de rupturas.

A atuação dos Organismos Internacionais foi outro fator que influenciou o processo de reforma, com implicações diretas e indiretas na formulação das políticas global e local. No caso chileno, evidenciamos organismos como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

Pontualmente, a reforma educacional com princípios neoliberais instalou-se em 1981 e transformou o sistema de financiamento da educação pública chilena em todas as áreas, desde os processos que envolviam o modelo de financiamento até a gestão das instituições escolares. (DONOSO-DÍAZ, 2005). Esse processo foi marcado por um sistema de *vouchers*⁸ (FRIEDMAN, 1980), somado a um forte processo de descentralização e “[...] se trata de un caso pionero de aplicación ortodoxa de la doctrina neoliberal, que convirtió o Chile en el mayor cuasi-mercado educativo no sólo a nível regional sino también global”. (VERGER, et. al., 2017, p. 26).

⁸ O sistema de *vouchers* consiste em “[...] el Estado transfiere a las escuelas una suma fija por cada alumno matriculado, independientemente de la titularidade del centro (público o privado). [...] Este sistema se planteó como una forma de promover la participación del sector privado, considerado por sus impulsores como inherentemente más eficiente y consecuente con las demandas sociales”. (VERGER, et. al., 2017, p. 28).

O Chile foi o país pioneiro na implantação do sistema de *vouchers*, conceito proposto por Milton Friedman, de subsídio educacional por aluno. Tal mecanismo foi considerado eficiente para manter a qualidade da educação e uma forma de pressionar os professores e demais sujeitos envolvidos para a produção de melhores resultados.

Outro elemento que marcou a reforma das instituições educativas chilenas foi a descentralização da gestão das escolas públicas, transferência das escolas do Ministério da Educação para as municipalidades, pois considerou-se que uma gestão local seria mais sensível às demandas requeridas por tais instituições. Uma das consequências da reforma foi que as escolas municipalizadas foram organizadas com sua dependência e autoridade, isto é:

Por una parte, de la gestión municipal dependen todos los aspectos administrativos – incluyendo recursos humanos –, presupuestarios y de equipamiento. Por otra parte, se mantienen como funciones del Ministerio de Educación los asuntos curriculares, pedagógicos y de evaluación, así como también el control sobre la asistencia mensual de los alumnos, de crítica importancia para el funcionamiento del mecanismo de subsidios basados en promedios mensuales de asistencia de los alumnos. (COX, 2003, p. 27).

Não obstante, a reforma educacional dos anos 1980 teve, como propósitos, políticas descentralizadoras e privatizadoras, marcadas por maior eficiência nos recursos, bem como uma maior participação do setor privado na condução da educação, considerados fatores primordiais para a qualidade no setor educacional. Impôs-se, ao ambiente educacional chileno, um contexto de quase-mercado.

Cox (2003) lista alguns resultados da reforma dos anos 1980 como, por exemplo, uma queda substancial das matrículas na educação básica, como consequência das políticas da época. Tal reforma mostrou-se deficiente no que se refere aos critérios de igualdade, de aprendizagem e integração educativa, sendo esse o ponto de partida para o governo subsequente.

Os anos 1990 foram marcados pela volta contra a democracia. O período ficou conhecido por *La Concertación*, e perdurou por cerca de 20 anos (1990-2000). Os governos que assumiram o poder nesse período pertenciam a partidos de coalizão à ditadura militar. Mesmo assim, não houve uma ruptura com o paradigma anterior; mantiveram-se, como fio condutor, políticas de privatização, descentralização e competição.

As políticas educacionais foram desenvolvidas de forma descentralizada, com mecanismos competitivos de financiamento, os mesmos defendidos nos anos 1980. As reformas intentaram expandir o acesso e a qualidade da educação básica e secundária, bem como

universalizar a jornada escolar e melhorar o currículo. Entretanto, essas mudanças não foram suficientes para reduzir os impactos provocados pela hegemonia neoliberal na educação:

[...] la universalización de la enseñanza primaria y secundaria no ha evitado que la población más vulnerable siga siendo la que abandona prematuramente el sistema, los establecimientos escolares mantienen sino aumentan la segmentación social, con nuevos guetos, que son la antítesis de un sistema social cohesionado. (DONOSO-DÍAZ, 2013, p. 180).

Emergiu-se um discurso pedagógico de formação de capital humano, para que o país se integrasse à economia aberta e globalizada. Essa ideia estava em consonância com a racionalidade política pós-consenso de Washington, em que o Estado se tornaria peça chave para o desenvolvimento econômico e social, influenciado pela concepção difundida pelo Banco Mundial – que financiou políticas importantes dos anos 1990.

Outro marco foi o surgimento da socialdemocracia e terceira via, que defendiam um Estado ativo, que orientasse e apoiasse as instituições escolares. Tais orientações subsidiaram o novo paradigma assumido pelo Estado, de equilíbrio entre o público e o privado.

Em 1992, foi inaugurado o *Programa Mece Básica*, vigente até 1997, que deu continuidade ao programa de financiamento compensatório destinado às escolas mais carentes, o Programa das 900 Escolas (P-900), bem como o desenvolvimento de Projetos de Melhoria Educativa (PME), cuja meta era apoiar iniciativas inovadoras de ensino. Para Donoso-Díaz (2005, p. 32), a educação desse período alcançou os seguintes resultados:

Primero, el incremento sostenido del gasto total en educación como porcentaje del PIB, que subió un punto entre los años 1990 y 1995 llegando al 4,8%, valor que implicó alza tanto del componente público como privado (OCDE, 2004, p.6). Segundo, el incremento del gasto público en educación como parte del gasto público total, implicó para los años considerados pasar del 12,5 al 15,3% (OCDE, 2004, p.16). Paralelamente el gasto público en educación por alumno se elevó un 23% para la enseñanza superior, un 42% en la enseñanza media y un 65% en la básica.

De acordo com Carnoy (2003), antes da reforma dos anos 1980, 14% dos alunos estavam matriculados em colégios privados e cerca de 80%, em colégios públicos. Sobretudo nos anos 2000 houve um aumento evidente de matrículas de alunos nas escolas privadas subvencionadas. Criou-se a expectativa de que seria positivo eleger o tipo de escola e, ainda, a concepção de que a educação privada é melhor que a pública.

O conjunto de políticas desenvolvidas historicamente na educação chilena esteve marcado por continuidades e rupturas, por conflitos e consensos. Segundo a análise de Cox (2003, p. 20) sobre os anos 1980 e 1990 nos processos que envolvem o papel do Estado na educação:

[...] los [anos] ochenta redefine las responsabilidades de éste [Estado] reduciéndolas, así como restringiendo sustancialmente los recursos del sector; la de los años noventa corresponde a un período de signo contrario – de intensa actividad estatal en el área y crecimiento sustancial del gasto –, que al mismo tiempo que no modifica el papel del sector privado en educación, contrabalancea al mercado como regulador del sistema. (COX, 2003, p. 20).

A partir dos anos 1990, com o retorno à democracia, surgiram expectativas sobre uma reversão das políticas privatizadoras de quase-mercado. Não obstante, em função do modo em que se operou o processo de privatização como parte da estrutura de reforma do Estado, o retorno às políticas educativas de cunho democrático configurou-se como uma questão complexa. Assim, “[...] el sistema adoptado en un contexto de dictadura logró sobrevivir al cambio de régimen”. (VERGER, et. al., 2017, p. 28).

Em 1993, foi aprovada a lei que dispôs sobre o chamado *financiamiento compartido*, em que as escolas subvencionadas foram autorizadas a cobrar mensalidades das famílias e, assim, “[...] el sector particular subvencionado, con el pasar del tiempo, comienza a obtener una ventaja significativa frente al sector público”. (FALABELLA, 2015, p. 709).

As implicações das políticas educacionais dos anos 1980, ainda vigentes nas ações e propostas tomadas nas décadas posteriores no Chile têm, como efeito, a construção de uma sociedade fragmentada, de espaços públicos cada vez mais reduzidos e carentes de debates sobre os problemas que afligem essa sociedade, que se distanciou da ideia de educação pública e gratuita como um direito social.

A educação chilena tem experimentado, nas últimas décadas, duas perspectivas complementares: as escolas efetivas e o melhoramento escolar. Ambos são suportes teóricos e técnicos para a implementação das políticas educativas nos últimos tempos, embasados nos conceitos de qualidade associada ao rendimento escolar, mediante avaliações.

As medidas compensatórias dessa década foram insuficientes e mantiveram um sistema de educação desigual. O *financiamiento compartido* intensificou as prerrogativas de quase-mercado na educação, o que tem levado a política educacional no Chile a produzir, como resultado, a segregação.

Os anos de 2000 a 2009 foram marcados pela consolidação do chamado Estado *supervigilante* (FALABELLA, 2015) e da chamada Nova Gestão Pública, imbuída da perspectiva do gerencialismo. Esse período esteve marcado pela aprovação de instrumentos legais, como a lei de *Subvención Escolar Preferencial* (SEP) (CHILE, 2008), que aumenta o

financiamento em colégios que atendam a estudantes socioeconomicamente vulneráveis, e estabelece critérios para a atribuição de recursos referidos ao rendimento acadêmico.

O Estado regulador delega a administração das escolas ao setor privado e aos governos locais. Essa prerrogativa foi assumida pelos distintos governos, ao longo da história da política educacional no Chile. Desse modo, o sistema gerido por empresários, que cobra mensalidades dos pais, atendendo pouco à clientela de mais baixo nível socioeconômico, recebe financiamento por aluno, praticamente idêntico àquele concedido às escolas municipais (ZIBAS, 2008).

Em 2006, outro importante movimento que marcou a reforma chilena foi a chamada Revolta dos Pinguins⁹, que pretendia um novo pacto educacional para o país e uma crítica extensiva ao esquema neoliberal herdado da ditadura militar. A pauta de reivindicação desse movimento contava com as seguintes reivindicações: “[...] gratuidade do exame de seleção para a universidade, passe escolar grátis e sem restrições de horário para transporte municipal, melhoria e aumento da merenda escolar e reforma das instalações sanitárias em mau estado em muitas escolas”. (ZIBAS, 2008, p. 202).

Nessa atmosfera de crises, a solução apontada pelo governo foi a criação do chamado Estado *supervigilante*, regulador do mercado escolar. Essa medida compactuava com a perspectiva da NGP, em sintonia com políticas de nível global recomendadas pelo Banco Mundial e pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

As reformas dos anos 1990 e primeiras décadas do século XXI intencionaram instalar, em todos os níveis do sistema educacional, formas de competitividade associadas ao rendimento. Tal perspectiva permite observar a continuidade direta entre as políticas educacionais dos governos de centro-esquerda e de direita

Em 2009, a *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE)* (CHILE, 1990), foi substituída pela *Ley General de Educación (LGE)* (CHILE, 2009), que conserva o esquema de mercado e “crea una nueva matriz institucional – la Superintendencia y la Agencia de la Calidad de la educación –, que conlleva un sistema de evaluación, inspección, clasificación de los establecimientos según su nivel de desempeño y de difusión de los resultados”. (FALABELLA, 2015, p. 712).

⁹ A Revolta dos Pinguins refere-se ao movimento estudantil de 2006, quando os estudantes tomaram as ruas e escolas. A referência aos pinguins advém dos uniformes utilizados pelos estudantes secundaristas, que tinham, como pauta para suas reivindicações, a crítica ao modelo de gestão social da educação herdado do neoliberalismo.

Um dos enfoques da LGE foi o estabelecimento da gestão orientada por resultados, com pressupostos voltados à concepção de uma escola eficaz. Assim, no caso chileno, a lei do SEP e a LGE determinam que, quando um estabelecimento não obtiver resultado satisfatório, os responsáveis pelos alunos serão comunicados da situação e orientados a mudar seus filhos de instituição escolar.

O caso chileno mostra que a privatização da educação tem exigido um papel fundamental do Estado. O Estado, nesse caso, exerce a função de regulador das políticas providas tanto do setor público como do setor privado. Esse modelo compactua com a racionalidade política sustentada pela concepção de mercado de que o Estado deve garantir a proteção dos consumidores, longe de uma compreensão da educação como um direito social.

No período de 2010 a 2014, assumiu o poder um governo de centro-direita. Em 2011, houve a aprovação da lei que consolidou o *Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC)*, um modelo de responsabilização por desempenho mais complexo do que o mencionado anteriormente (SEP). Esse instrumento legal classificava os estabelecimentos escolares, por meio de incentivos associados aos resultados do SIMCE.

Em 2011, novas manifestações sociais retomaram a pauta do movimento de 2006, ampliando os debates, ao propor uma educação pública, gratuita e de qualidade. Houve um sintoma de crise do paradigma neoliberal e uma reorientação da discussão pública, bem como mudanças da agenda do governo durante a campanha de Michele Bachelet em 2013, tendo em vista uma sociedade em busca de transformações.

Em 2014, ao tomar posse, a presidente Michelle Bachelet assumiu, em seu programa de governo, uma mudança de paradigma na educação, diminuindo o financiamento privado e aumentando os gastos e as ações do Estado. A reforma para tirar o mercado da educação escolar chilena requereu algumas ações: “[...] dejar de financiar con recursos públicos escuelas privadas con fines de lucro, hacer gratuitas las escuelas que el estado financia [...], prohibir las prácticas discriminatorias de selección de alumnos, y crear un nuevo sistema de administración de la educación pública”. (BELLEI, 2016, p. 234). Essas ações tiveram o propósito de destinar os recursos públicos à expansão e às melhorias na educação pública.

O caso chileno tem, como indicativo, o processo de privatização da educação, que perdura há cerca de 30 anos e vem “[...] alterando de forma profunda el marco institucional, político y discursivo de la educación y, en consecuencia, condicionando fuertemente cualquier intento de reforma o modificación”. (VERGER, et. al., 2017, p. 32). Tal afirmação reforça a

tese defendida de que a privatização provoca alterações na gestão da educação, bem como no direito à educação para o contingente da população no país.

2.3.1 O avanço da privatização do sistema educacional chileno

As reformas educacionais tratadas no item anterior demonstram os debates sobre os processos da educação no Chile, embasados pela dinâmica de mercado. Os defensores da perspectiva da privatização argumentam que os “[...] servicios educacionales podrían ser de mejor calidad y gestionados más eficientemente si su modo de regulación fuese el mercado y no el estado democrático y su burocracia profesional”. (BELLEI, 2016, p. 232).

Essas medidas foram legitimadas pela *Constitución Política de la República de Chile*, de 1980, que assegura a todas as pessoas o direito à liberdade de educação: “La libertad de enseñanza incluye el derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales”. (CHILE, 1980). Em 1990, foi promulgada a LOCE (CHILE, 1990), objeto de debates, por estabelecer a liberdade de ensino, bem como a definição de requisitos para a criação de estabelecimentos privados e, assim, manter o modelo de educação imposto pela ditadura.

Compreendemos que educação chilena é um caso paradigmático, ao ser gerida pela lógica do quase-mercado, isto é, um sistema híbrido que conjuga o público e o privado. Prevalece, na organização e na gestão das instituições, o caráter privado regulado pelo mercado.

O mercado oferece a educação como uma mercadoria, ou seja, quem deseja uma educação de qualidade terá que pagar o preço equivalente, conforme as leis do mercado, assim “[...] cada uno recibirá lo que corresponda a su riqueza privada: algunos recibirán una educación tipo Mercedes-Benz, por así decirlo, y otros una educación tipo Lada”. (ATRIA, 2014, p. 132).

Tal modelo foi inserido no contexto da reestruturação neoliberal, e seus preceitos têm permanecido, inclusive nos governos considerados democráticos. Bellei (2016, p. 233) descreve a organização do sistema educacional no Chile:

Las familias chilenas pueden elegir – en principio – cualquier escuela pública o privada que reciba subvención del estado, independiente de donde vivan, aunque ello suponga incluso que los niños no tengan un derecho preferente a educarse en las escuelas de su barrio (aunque las financie el estado). A su vez, las escuelas reciben su financiamiento público según la cantidad de alumnos que asiste a ella y este *voucher* es el mismo para escuelas públicas y privadas, con o sin fines de lucro. Por último, las escuelas privadas subvencionadas (que pueden ser religiosas) poseen amplia libertad para gestionarse autónomamente, incluyendo crear sus propios programas de estudio, no seguir todas las normas del estatuto docente, cobrar un arancel obligatorio a las familias (copago que también se permite en liceos públicos), seleccionar a los estudiantes que deseen aceptar y luego expulsarles (prácticas también permitidas, aunque mucho menos presentes en la educación pública), y gastar los recursos muy libremente (por ejemplo, contratando empresas de asesoría o servicios de los mismos propietarios de la escuela, o directamente distribuyendo beneficios).

A partir dos anos 1990, especialmente nos anos 2000, com a intensificação dos movimentos sociais, esse modelo passou por algumas modificações, com a distribuição de bolsas, a criação de uma Subvenção Escolar Preferencial, e a implementação de uma Superintendência de Educação.

No entanto, tais medidas foram insuficientes para alterar os efeitos provocados pela privatização, o que provocou reivindicações por parte do movimento estudantil, que “[...] consideró insuficientes estos cambios y demandó una reforma orientada no a regular, sino a eliminar la lógica de mercado de la educación chilena”. (BELLEI, 2016, p. 233).

Para Falabella (2015), não existe uma única fórmula de mercado escolar. No caso emblemático da experiência chilena, o processo de privatização na educação sofre as transformações ditadas pelo tempo, passando de um projeto de privatização autoritário e conservador para um mercado performativo, com um Estado regulador ou *superviligente* (termo usado por Falabella (2015)), orientado pelos princípios da NGP.

E ainda,

Este estilo de *governanza*, en el caso chileno, implica la configuración de un mercado escolar que desregula la entrada de proveedores privados, fragmenta la provisión pública al descentralizar su gestión y crea incentivos para un funcionamiento competitivo vía elección de los padres y financiamiento a la demanda. El Estado abandona así su papel de proveedor centralizado y asume uno subsidiario, mientras coordina el sistema por medio de la definición del curriculum y estándares nacionales, de la evaluación, clasificación y difusión del desempeño de los establecimientos, y de la fijación de consecuencias (premios, sanciones, condiciones) ligadas a dichos resultados evaluativos. (FALABELLA, 2015, p. 201).

Essa perspectiva modifica a identidade e a função da escola, inserindo, no público, uma lógica empresarial baseada nos princípios de competência, cumprimento de metas e incentivos

ligados a resultados. No Chile, o sistema educacional está estruturado da seguinte forma: *Educación Parvularia, Preescolar o Pre Primaria, Educación Básica, Educación Media, Educación Especial, Educación de Adultos, Educación Superior.*

A seguir, elencamos os diferentes tipos de escolas, de administração e de fontes de financiamento:

Quadro 1 – Tipos de instituições educacionais no Chile

Tipos de colegio	Administración del colegio	Fuentes de financiamiento
Escuelas Municipales	Departamento de Administración Educación Municipal (DAEM), parte de la burocracia municipal	Subvenciones Estatales; Contribuciones Municipales variables; Fondo de Desarrollo Regional (FNDR) para infraestructura; otros aportes públicos; donaciones educacionales, Ley n° 19.247; pago padres y apoderados sólo para enseñanza media (financiamiento compartido)
	Corporación Municipal, persona jurídica de derecho privado sin fines de lucro presidida por el alcalde de cada comuna	
	Colegios Concesionados a Terceros (Ley n° 16.845, Artículo 8°)	
Colegios particulares subvencionados con fines de lucro	Persona natural o jurídica. Sostenedores Individuales, sostenedores que controlan más de un establecimiento, Sociedades anónimas, sociedad de responsabilidad limitada, Empresa individual de responsabilidad limitada	Subvenciones Estatales; pago padres y apoderados (financiamiento compartido); cuotas de centros de padres
Colegios particulares subvencionados católicos	Congregaciones de la Iglesia Católica, incluye órdenes religiosas, arquidiócesis y Fundaciones religiosas	Subvenciones Estatales; pago padres y apoderados (financiamiento compartido); cuotas de centros de padres; Contribuciones Iglesia, donaciones educacionales, Ley n° 19.247
Colegios particulares subvencionados protestantes (evangélicos)	Iglesia Protestante. Incluye Iglesia Metodista, Bautista, Pentecostal, Anglicana, Evangélica, Luterana y Presbiteriana	Subvenciones Estatales; pago padres y apoderados (financiamiento compartido); cuotas de centros de padres; Contribuciones Iglesia, donaciones educacionales, Ley n° 19.247
Colegios particulares subvencionados laicos sin fines de lucro	Fundaciones, Universidades, ONGs	Subvenciones Estatales; pago padres y apoderados (financiamiento compartido); cuotas de centros de padres; Contribución de la Fundación u organización, donaciones educacionales, Ley n° 19.247
Particular pagado	Persona Jurídica con o sin fines de lucro. Iglesia Católica; Iglesias Protestantes; Empresas o individuos con fines de lucro; Fundaciones sin fines de lucro	Pago de padres y apoderados; cuotas de centros de padres; Contribuciones Iglesia y Fundaciones

Fonte: Quadro elaborado por Kremerman (2008, p. 12).

Com as informações tratadas no quadro sobre o modo de organização das instituições e o financiamento da educação no Chile, percebemos que o sistema educacional do país sofre um profundo processo de privatização. Exemplo disso é o sistema subvencionado, que detém a subvenção pública por demanda, tanto na rede municipal quanto na rede privada, e o *financiamiento compartido*, isto é, a cobrança de mensalidades por escolas subvencionadas às famílias.

Tanto a subvenção como o *financiamiento compartido* estão regulamentados nas legislações que tratam da educação no Chile. Evidenciamos, nos textos das leis, as possíveis formas em que os mecanismos legais estão relacionados com a privatização da educação.

A subvenção escolar foi regulamentada pela Lei n. 20.248/2008 que, no art. 1º, estabelece que a subvenção seja “[...] destinada al mejoramiento de la calidad de la educación de los establecimientos educacionales subvencionados, que se impetrará por los alumnos prioritarios que estén cursando primer o segundo nivel de transición de la educación parvularia y educación general básica”. (CHILE, 2008).

O *financiamiento compartido* está disposto na LGE n. 20370/2009, que define, no artigo 4º: “el sistema de educación será de naturaleza mixta, incluyendo una de propiedad y administración del Estado o sus órganos, y otra particular, sea ésta subvencionada o pagada, asegurándole a los padres y apoderados la libertad de elegir el establecimiento educativo para sus hijos.” (CHILE, 2009).

O sentido do *financiamiento compartido* é permitir que as famílias que podem pagar a educação para os filhos assegurem um ambiente em que conservem seu *status quo*, não mantendo, com isso, relação com estudantes provenientes de outras classes sociais. O *financiamiento compartido* “[...] aumenta la libertad de quienes pueden pagar y restringe la de quienes no pueden harcerlo, no es libertad, es privilegio [...]”. (ATRIA, 2014, p. 156).

A LGE ainda dispõe sobre as normas para a transferência de recursos do Estado para mantenedores públicos e privados. No art. 46, a lei menciona os *sostenedores* do serviço educativo. E determina que, para receber recursos estatais, os estabelecimentos devem cumprir os seguintes requisitos:

Tener un sostenedor. Serán sostenedores las personas jurídicas de derecho público, tales como municipalidades y otras entidades creadas por ley, y las personas jurídicas de derecho privado cuyo objeto social único sea la educación. El sostenedor será responsable del funcionamiento del establecimiento educacional. Todos los sostenedores que reciban recursos estatales deberán rendir cuenta pública respecto del uso de los recursos y estarán sujetos a la fiscalización y auditoría de los mismos que realizará la Superintendencia de Educación. (CHILE, 2009).

Assim sendo, os colégios municipais e privados subvencionados competem entre si pelos recursos públicos, pois o número de alunos que concentram em sua dependência é fundamental para a aquisição de recursos oriundos do Estado. E as vantagens recaem sobre o particular subvencionado, pois selecionam os alunos que podem apresentar maior rendimento em provas como o SIMCE. Com melhores resultados, captam mais estudantes, e ainda contam com o *financiamento compartido*.

A seleção, nos colégios particulares subvencionados, opera por habilidades cognitivas, *status* social, socioeconômico ou crenças religiosas. Tal seleção pode ser considerada imprópria, pois essas instituições recebem recursos públicos para atender aos alunos de forma indiscriminada. Contudo, esse fator vigora na educação e é considerado uma ameaça ao direito à educação.

Em um contexto marcado pelas injustiças sociais, o resultado negativo recai sobre a educação municipal. Pela falta de recursos, as escolas municipais acabam não investindo em educação de melhor qualidade, gerando um círculo vicioso, resultados deficientes, e desânimo e frustração de alunos e professores.

O impacto da privatização na educação chilena impõe-se pela transferência total das funções do Estado para o setor privado. A natureza e o resultado desse processo indicam transformações substantivas na educação que, de um bem público, passa a ser um bem privado, ferindo os direitos básicos dos cidadãos.

Tal efeito dá-se por meio de um sistema baseado na concessão de assistência para os alunos de escolas públicas e privadas. Especialmente nas escolas privadas subvencionadas, é permitida a seleção de estudantes, bem como lucrar com financiamento público, num contexto de seleção de matrícula segundo o nível socioeconômico. A consequência disso é que cada aluno recebe a educação em proporção ao nível econômico em que está inserido.

Avaliamos que o modelo de organização do sistema educacional chileno está configurado como um verdadeiro *apartheid* e segregação, a partir da oferta dos diferentes tipos

de instituições. Tal situação é desencadeada, em primeira instância, pelo tipo de estabelecimentos (municipal, privada subvencionada e privada).

Partimos, então, da premissa de que a educação é um direito fundamental, que tem no Estado o principal agente garantidor para a sua materialização em condições de universalidade, igualdade e livre de qualquer meio de discriminação. Todavia, a privatização da educação é um fator de desconstrução da lógica do público, com estratégias que afetam a natureza pública e a dimensão política da educação.

A privatização *na e da* educação vai além da presença do setor privado na condução das políticas públicas. Tem-se a “[...] deconstrucción de la lógica pública de los sistemas educativos, como resultado de la introducción de múltiples y diversas prácticas, valores, y agentes provenientes del mundo empresarial y la naturalización del lucro en la educación.” (CLADE, 2014, p. 11).

Esses valores são incorporados à educação, transformando-a em um mercado. Tais mudanças vão desde as práticas pedagógicas até a organização, a gestão escolar e a gestão dos sistemas de ensino, que passam a ser orientadas por concepções da empresa privada: individualismo, lucro, competência, competição, eficiência, eficácia, etc.

Constatamos, então, que a educação pública no Chile está totalmente desatendida e esquecida pelo imaginário social, pois a privatização cristaliza a ideia de que a oferta da educação pública se encontra deficiente. Do mesmo modo, o Estado transfere recursos às instituições privadas, que obtêm lucros cada vez maiores, à custa das condições de realização do direito à educação de todos os cidadãos.

O sistema educacional chileno está predominantemente controlado pela iniciativa privada, ainda que o financiamento seja estatal. Como já apontado, esse processo é resultado da reforma neoliberal dos anos 1980, que favoreceu a total subordinação do significado e da função educacional às leis do mercado. Tal processo vem produzindo, nessa sociedade, um aprofundamento da desigualdade e da segregação social. Atria (2014, p. 107) reforça essa ideia:

Esto es lo que el mercado siempre produce, lo que el mercado hace bien: diferenciación de la oferta para calzar la diferenciación de la demanda, diferenciación de la demanda para ajustarse a las posibilidades de diferenciación de la oferta. El hecho de que esto haya sido ignorado en el contexto de uno de los sistemas educacionales más mercantilizados y segregados del mundo no tiene explicación si uno recurre a alguna idea como la de los paradigmas.

Para López e Moreno (2016), a reforma consolidou um sistema educacional obrigatório, universal, misto, com escolas privadas subvencionadas. Tais políticas desenvolveram-se entre conflitos e tensionamentos, com forte reprodução de desigualdade e exclusão social. O que ocorre é que nem mesmo o processo de democratização dos anos 1990 foi capaz de reestabelecer os pactos sociais dissolvidos nos longos anos de ditadura militar.

Tal diagnóstico pressupõe que a educação chilena é entendida como mercadoria que se pode adquirir e vender no mercado, isto é, uma mercadoria como qualquer outro bem que se compra e se vende. No discurso neoliberal, a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar de acordo com seus princípios, uma vez que o neoliberalismo nega a ideia de público. (ATRIA, 2014).

Em decorrência, tais ideias balizam a organização do sistema educacional chileno, marcado pelo esfacelamento da educação pública, por meio da queda de matrícula nas escolas municipais e o crescimento da educação particular subvencionada, bem como pela progressiva segregação provocada por esse câmbio. Como assinala Atria (2014, p. 105):

Como el mercado es el modo normal en que la educación (y prácticamente todo) se ha organizado, es natural (y no políticamente problemático, como hasta hace poco no lo era en la discusión pública) que la provisión sea tan desigual como la distribución inicial de recursos: el que tiene mucho dinero puede comprar mucha educación, el que tiene poco comprará poca, etc.

A perspectiva apresentada corresponde às transformações do Estado, que passa da visão de bem-estar social a um Estado subsidiário, instaladas na ditadura militar, que alinha o sistema educacional com a política neoliberal. As implicações diretas podem ser percebidas pela ruptura do pacto social, por meio da garantia de direitos, passando para uma perspectiva de pacto amparado na liberdade econômica, como base das demais liberdades.

Em um sistema escolar altamente segregado como o chileno, o sintoma mais evidente da crise da educação pública é a perda crescente do número total de matrículas nos estabelecimentos públicos. Tal situação remonta os anos 1980, com o início do processo de municipalização e privatização, em que a participação da educação pública foi reduzida de 78% para 60%. A partir da segunda metade dos anos 1990, iniciou-se novamente a perda de cobertura da educação pública, de forma mais significativa entre os anos de 1998 e 2008. A redução, nesse período, foi de 58% para 47% na educação básica e de 51% para 42% na educação média. Esses resultados demonstram que menos da metade dos estudantes chilenos estavam nas instituições públicas. (BELLEI; GONZÁLEZ; VALENZUELA, 2010).

Isso se justifica, pois o legado deixado pelo neoliberalismo no Chile é a ideia do público como um subsídio mínimo para aqueles que não podem participar do mercado. Essa concepção foi questionada pelos movimentos sociais de 2006 e 2011, com a premissa de que a educação é um direito social e que, por isso, o mercado não pode ser critério de distribuição e garantia de acesso:

[...] es un problema político de primera prioridad que el sistema escolar esté segregado, es un problema que los establecimientos educacionales puedan cobrar financiamiento compartido, es un problema que haya proveedores con fines de lucro. (ATRIA, 2014, p. 108).

O movimento de 2011 foi constituído principalmente por estudantes universitários, cuja pauta de reivindicação era a insatisfação com o modelo de organização do sistema escolar chileno embasado, sobretudo, pelo lucro. O que se requeria era a substituição do modelo de privatização da educação por outro orientado pelo acesso universal e gratuito, que abrangesse o ensino superior. (DONOSO-DÍAZ, *et al.*, 2015).

Em face dos movimentos, o governo iniciado em 2014 considerou parte das reivindicações expressas pelas manifestações de 2006 e 2011. O ano de 2014 foi marcado por redefinições no âmbito do planejamento estatal para o campo das políticas educacionais.

O programa de governo de Michelle Bachelet comprometeu-se a acabar com o sistema de *financiamiento compartido* e, com isso, diminuir os processos de segregação social ditados pelo sistema educacional “El fin del financiamiento compartido, junto con otros mecanismos de selección permitirán terminar con la segregación social en la educación financiada con recursos públicos”. (BACHELET, 2013, p. 19). Entretanto, para Atria (2014, p. 27), a proposta do programa de governo de Bachelet foi insuficiente:

Si se trata de que la educación deje de ser un bien que se transa en el mercado y pase a ser un derecho social, entonces es insuficiente acabar con el financiamiento compartido en la educación financiada con fondos públicos, es necesario descomodificar toda la educación.

O cenário em construção desde então encontra-se em disputa, como observam Donoso-Díaz e Paredes-Castro: “[...] la vinculación temática de los partidos con los movimientos sociales fue para hacer reformas para adecuar el modelo – más que para cambiarlo –, integrando diversos actores sociales sin haber previamente trazado del todo un proyecto de sociedad”. Nessa ideia incide o grande triunfo do paradigma neoliberal, uma vez que as manifestações de 2006 e 2011 não foram suficientes para romper com o poder construído pelo neoliberalismo no país.

Ocorre que, no caso do Chile, não se trata de um fortalecimento da educação pública para que se torne um direito efetivo para todos os cidadãos, e sim da manutenção e da correção do paradigma de mercado. Os movimentos sociais propuseram algumas ideias para o setor educacional, porém resultaram em poucas mudanças por parte do governo: o aperfeiçoamento do mercado ou mudar o paradigma operacional para ser um direito social.

Assim, o principal êxito da reforma impulsionada pela lógica neoliberal privatizadora foi alterar o paradigma da educação chilena em dois aspectos: por um lado, a referência de sistema educativa deixou de ser a escola pública e passou a ser as instituições privadas; de outro, o conflito entre o direito à educação e à liberdade de ensino, tendo como um dos principais eixos a possibilidade de selecionar estudantes nas instituições escolares. (DONOSO-DÍAZ; ALÁRCON-LEIVA; 2012).

A propósito, o problema central da educação chilena é a baixa qualidade do ensino e a alta segregação, tanto econômica como territorial. O desenho institucional do sistema é produto de um conjunto de políticas que se aplicaram durante o período estudado, sendo que a perspectiva de educação subvencionada e de *financiamiento compartido* são resultados do paradigma neoliberal, pois os direitos sociais são entendidos como direitos atendidos, de forma focalizada, pelo Estado.

Na educação do Chile, predomina a ideia de que aqueles que tiverem condições de contratar serviços na órbita privada terão serviços de boa qualidade. Já aqueles que não puderem fazê-lo, recorrerão a serviços prestados pelo Estado, considerados de má qualidade. Tal perspectiva é resultado da ausência de políticas direcionadas ao fortalecimento da educação pública.

O elemento central aplicado ao modelo de financiamento da educação foi o sistema de subvenção que “[...] se trata de un concepto económico clave para el análisis del tema de financiamiento de la educación”. (DONOSO-DÍAZ, 2013, p. 99). A compreensão é de que, com a subvenção, há um estímulo na oferta e demanda da educação e “[...] al Estado chileno le interesa subsidiar la educación dado que pose ella convicción que ésta proporciona un beneficio social superior al beneficio privado, ameristando su financiamiento” (Ibid., 2013, p. 99). A perspectiva, assim, é baixar os custos de mercado para que toda a população possa acessar.

Por isso mesmo, o modelo em questão, configurado a partir de critérios socioeconômicos, conduz os estabelecimentos educacionais a “[...] *captar y buscar retener a los alumnos com mayor nivel de asistencia y que concomitantemente generen los menores*

costos, excluyendo indirectamente a quienes más se ausentan” (Ibid., 2013, p. 103). Isto é, as instituições privadas fazem provas para selecionar os ‘melhores’ e os ‘piores’ alunos. E mesmo essas escolas, recebendo fundos públicos, elegem os alunos que não têm dificuldades na aprendizagem, deixando os demais para o sistema público, que garante o direito à educação sem nenhum instrumento de seleção.

Em face disso, um dos impactos da política neoliberal na educação refere-se à população mais pobre, que permanece na educação pública ou acaba evadindo-se do sistema educativo. Outro aspecto é a migração de alunos de escolas públicas para escolas privadas subvencionadas. Tais fenômenos correspondem ao triunfo das ideias neoliberais conservadoras, que consumaram o pensamento de Milton Friedman, com a implantação massiva do sistema de financiamento da educação, por meio de *vouchers*. (DONOSO-DÍAZ, 2013).

Mais uma consequência da virada neoliberal de descentralização e privatização refere-se às mudanças na carreira docente, com a transferência de dependência do setor público centralizado para um sistema descentralizado do Estado, o que provocou uma série de perdas de garantias trabalhistas. (DONOSO-DÍAZ, 2013).

O outro processo de privatização do sistema educacional chileno, o *financiamiento compartido*, permitiu que as instituições escolares subvencionadas recebessem, além dos subsídios do Estado, um determinado valor das famílias por estudante. A aplicação de princípios que obedecem ao paradigma neoliberal provoca, sobretudo, um aprofundamento da seleção e segregação social de alunos como principal ferramenta de discriminação. (DONOSO-DÍAZ, 2013).

A ditadura militar dos anos 1980 consolidou o projeto neoliberal, com profundas mudanças na área educacional. Tais mudanças afetaram o sistema educativo chileno mediante dois princípios:

[...] desconcentrar el sistema escolar hacia los gobiernos municipales, cambiando así su organización, dependencia, y en segundo lugar los principios del financiamiento, y con ello el racional de funcionamiento del sistema, abriendo las puertas de par en par a los operadores privados. (DONOSO-DÍAZ, 2013, p. 149).

Em decorrência, tais ideias balizam a legislação que data desse período, como a LOCE, lei que se mostra eficiente e mantém as orientações conservadoras sobre o sistema escolar. E ainda, expressam mudanças efetivas no ideário de educação pública substituída pela lógica privada. A educação, como prática social e, mais especificamente, a educação escolar, foi

alçada à condição de lócus da construção de uma lógica de mercado como paradigma dominante.

Consequentemente, o sistema escolar chileno está organizado a partir de um paradigma misto, no qual competem provedores públicos e privados. As instituições privadas podem oferecer “[...] al mercado un producto diferenciado, sustentado en la selección, que se transforma en bien más escaso y por lo mismo mejor valorado por la población de todos aquellos que se benefician [...] de la selección”. (DONOSO-DÍAZ, 2013, p. 158).

A compreensão do modo como a educação no Chile está organizada suscita reflexões para o debate sobre um conjunto de aspectos que implicam novos princípios sobre esse sistema. Tomando como base essas indagações, Donoso-Díaz (2013, p. 159) propõe alguns desafios para a não seleção de alunos e o consequente aprofundamento da segregação social:

- (i) las propuestas de una educación democrática e igualitaria, generada a partir de la equidad de procesos, oportunidades y resultados;
- (ii) el garantizar a todos los integrantes de la sociedad el derecho a la educación en términos equivalentes, sin discriminación negativa;
- (iii) generar una sociedad capacitada para entenderse entre los ciudadanos de diversas características, materia que requiere de la práctica de esta condición en la institución escolar, que es donde se aprenden (y practican) las pautas de socialización y de relación la diversidad de personas, gestándose la capacidad de entendimiento y aceptación entre los desiguales; y
- (iv) la expansión plena y real de la Libertad de Enseñanza, no solamente como una oportunidad ofrecida por un establecimiento en términos formales, sino por el conjunto de establecimientos educacionales.

O que se propõe é a garantia constitucional de qualidade e gratuidade do ensino público, a proibição do lucro nas instituições que recebem aportes do Estado e a desmunicipalização da gestão educacional. E eliminar as peculiaridades do modelo educacional chileno, forjado na era Pinochet, com a prestação de serviços de boa qualidade apenas aos que puderem pagar.

Nessa conjuntura, a partir do diagnóstico apresentado e os resultados constituídos historicamente pela educação chilena, o que se busca é que o Estado, como agente regulador e soberano, desenvolva um sistema educacional de qualidade para toda a população. Trata-se de promover Políticas de Estado com “[...] un Estado políticamente activo como regulador y organizador del sistema educacional en todo su sentido, y que detente las atribuciones para cumplir su tarea”. (DONOSO-DÍAZ, 2013, p. 170).

Pontuamos que o modelo neoliberal chileno, arquitetado durante a ditadura de Augusto Pinochet, se instalou no país durante o processo de ditadura militar, sem nenhuma resistência. Vimos que os reflexos da introdução do neoliberalismo podem ser sentidos no modo como essa

sociedade planeja sua política educacional, com um sistema descentralizado, municipalizado e com um sistema de financiamento compartilhado, o que produz uma sociedade altamente segregada.

A redemocratização da sociedade chilena, de 1990 em diante, não foi suficiente para lograr as mudanças requeridas no funcionamento do Estado e reduzir o poder autoritário instaurado nos anos de ditadura militar. As reformas parciais desse período não alteraram significativamente os critérios do Estado subsidiário e a minimização das ações do Estado frente às políticas sociais.

Por isso mesmo, o principal êxito da reforma educacional impulsionada pela ditadura militar foi a consolidação de um Estado débil e vazio em educação (DONOSO-DÍAZ, 2013), com o esfacelamento do ideário de educação pública e a transferência para o setor privado. Desse o modo, “[...] lo privado impacta, organiza y jerarquiza el hacer del sistema incluyendo el sistema público” (DONOSO-DÍAZ, 2013, p. 187) e reduz a concepção de educação pública à perspectiva da lógica de mercado.

Os efeitos do processo de privatização chilena foram o crescimento da oferta educacional subvencionada e a conseqüente deterioração do sistema educacional público, impulsionada pelo *financiamiento compartido*.

Ao longo da história, a sociedade chilena experimentou um sistema educacional altamente segmentado por classe social. A estrutura do sistema educativo, consolidada a partir das reformas dos anos 1980, deu-se com a descentralização da educação transferida para a administração municipal, a introdução da concepção de quase-mercado e a competição entre escolas municipais e particulares subvencionadas.

Em suma, a conseqüência foi o alicerçamento de um sistema educacional marcado por mecanismos de segregação e desigualdade. Tais mecanismos, expressos principalmente pelo sistema de *financiamiento compartido*, implicam a minimização de direitos sociais, ações focalizadas por parte do Estado e o ingresso à educação de qualidade medida pela capacidade de financiamento das famílias.

Na América Latina, existe uma introdução maciça do neoliberalismo nas políticas sociais. A partir da compreensão alcançada neste capítulo a respeito do processo de privatização impulsionado pela ideologia neoliberal instalada nas sociedades brasileira e chilena, observamos o modo como esse modelo influenciou a promoção do direito à educação e as transformações na gestão do sistema e das unidades educacionais.

O contexto construído sob a inspiração ideológica do neoliberalismo engendrou a reforma do Estado no Brasil e no Chile. Imprimiu, na política educacional, modelos que redimensionaram seus processos de gestão, avaliação e financiamento, com vistas a processos de privatização do setor. Assim, ambos os países materializaram, em seus projetos educacionais, agendas que priorizam a privatização *na e da* educação.

As dimensões assumidas pela privatização da política educacional foram entendidas, neste estudo, como privatização *na e da* educação. A privatização na educação, ou privatização endógena, remete às chamadas parcerias entre o setor público e o setor privado que, no caso brasileiro, chamamos de Terceiro Setor, e que assumem o planejamento e a execução das políticas educacionais.

As parcerias estão regulamentadas por um conjunto jurídico que legitima a atuação das instituições ligadas ao setor privado. Nesse caso, o papel do Estado na gestão da educação é importante “[...] para minimizar as falhas de mercado e para responder às preocupações de equidade”. (ROBERTSON; VERGER, 2012, p. 1143). Em relação à parceria estudada, a propriedade permanece pública, mas o Instituto Unibanco interfere no conteúdo da educação pública.

As lógicas de gestão da educação são garantidas pela concepção de mercado, dada à presença do setor privado como responsável pelo planejamento da política. Porém, “[...] o Estado assegura o ambiente político favorável e, o mais importante, o seu financiamento”. (Ibid., 2012, p. 1143). Sendo assim, o Estado continua regulando e financiando a educação.

Entendemos que, no caso chileno, ocorre a privatização da educação através da seleção das escolas pelas famílias. Com um sistema educacional misto, tal modelo resulta em um ambiente educacional altamente segregado e desigual, em que operam instrumentos de mercado.

Com a tendência da inserção de lógicas gerenciais e a transferência de atividades e responsabilidades das instituições públicas para os setores privados, com ou sem fins de lucro, buscamos, no próximo capítulo, abordar o modo como grupos empresariais, como o Instituto Unibanco, vêm atuando e alterando a concepção de educação pública ao instalar, na organização e na gestão das instituições, a perspectiva da Gestão Escolar para Resultados (GEpR), no contexto da parceria público-privada.

3 O PROEMI/JF E A GESTÃO PARA RESULTADOS: UMA PROPOSTA DE PRIVATIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA

Este capítulo visa a discorrer sobre a tendência, cada vez mais presente no governo brasileiro, de introduzir formas de privatização na educação pública, por meio de parcerias com o setor privado. Tal parceria, consolidada entre o Ministério da Educação e o Instituto Unibanco, substitui a responsabilidade do Estado pelas demandas sociais e transfere, para as organizações do setor privado, a elaboração de políticas públicas.

No Brasil, a transferência das políticas sociais ao Terceiro Setor é uma das estratégias utilizadas pela reforma do Estado, que abre caminho para a atuação das instituições não estatais, como as ONGs, as fundações e os institutos. Essas entidades assumem a função do Estado na consecução das políticas, execução de programas, projetos e ações. De acordo com Ball e Youdell (2008), são privatizações endógenas ou privatizações na educação.

Essa tendência de privatização na educação pública possui raízes históricas que, no caso brasileiro, foi expressa pelas reformas dos anos 1990, com a transferência das funções do Estado para a iniciativa privada, por meio de assinatura de contrato de gestão, para que realize atividades públicas. (MONTAÑO, 2010).

Para Robertson e Verger (2012), as parcerias público-privadas fazem parte do novo setor de serviços da educação, que inclui um número de consultores que operam globalmente, organizações de gestão de educação, fundações de ensino engajadas na elaboração de políticas e concepções que incorporaram os interesses do setor privado nas políticas educacionais.

As fundações, como o Instituto Unibanco, desempenham funções preponderantes na educação, ao propor tecnologias educacionais¹⁰ para o aprimoramento da gestão escolar, orientada para resultados de aprendizagem dos estudantes das escolas públicas de Ensino Médio. Tais tecnologias interferem no conteúdo da educação, por meio da formação de professores, no material didático, na rotina das aulas e no monitoramento das escolas e da atuação do professor, numa relação de controle e cobrança dos resultados. (PERONI, 2015).

Assinalamos como esse processo de privatização do público, por meio do ProEMI/JF, o primeiro do Ministério da Educação e o segundo do Instituto Unibanco, provoca alterações na

¹⁰ As tecnologias educacionais do Instituto Unibanco “[...] são um conjunto integrado de propostas de ação capazes de funcionar de forma sinérgica na melhoria da qualidade de escolas públicas de ensino médio”. (INSTITUTO UNIBANCO, 2010, p. 18).

gestão da educação e induz à privatização das instituições públicas, ao propor, como concepção de gestão, a GEpR para as escolas públicas de Ensino Médio.

Apresentamos, a seguir, a pesquisa documental empreendida sobre a parceria público-privada que o Instituto Unibanco inseriu no Ministério da Educação por meio do ProEMI/JF, com o amparo do referencial teórico eleito. Os documentos utilizados são os Relatórios de Atividades elaborados entre os anos de 2003 e 2016.

3.1 O INSTITUTO UNIBANCO: NOTAS HISTÓRICAS E A INSERÇÃO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Esta seção destina-se a analisar o modo como entidades como o Instituto Unibanco, por meio de parceria com o setor público, nesse caso o Ministério da Educação, vêm atuando em escolas públicas de Ensino Médio e alterando a lógica dessas instituições, que mantêm a propriedade pública, mas com a inserção da lógica do quase-mercado em suas práticas educativas.

Robertson e Verger (2012) denominam a relação entre o Estado e o mercado como parcerias público-privadas. O Estado deixa de ser o provedor direto, pois continua financiando as políticas públicas, para tornar-se o regulador das políticas públicas. O Estado é um ator relevante na minimização das falhas do mercado, no que tange às questões sociais. Disso decorre que as parcerias entre o setor público e a esfera privada representam

[...] o guarda-chuva perfeito, pois enquanto o propósito subjacente e as lógicas de gestão da educação são garantidos de acordo com a lógica de mercado, dada a presença do setor privado como responsável pela oferta, o Estado assegura o ambiente político favorável e, o mais importante, o seu financiamento. (ROBERTSON; VERGER, 2012, p. 1143).

As chamadas parcerias surgiram nos anos 1990, como um mecanismo para corrigir os problemas provocados pela privatização, ainda sem abandoná-la de fato. (PERONI, 2015; ROBERTSON; VERGER, 2012). Consideradas também como uma Terceira Via entre o Estado e o mercado, as parcerias foram “[...] um corretivo para a presença demasiada do Estado (keynesianismo), por um lado, e a ausência dele, por outro (privatização)”. (ROBERTSON; VERGER, 2012, p. 1139).

A justificativa ideológica para as parcerias é a ineficiência do público. O mercado entra em cena, com a premissa de que o privado possui os instrumentos para solucionar os problemas

da educação pública, no caso brasileiro, a parceria entre o Instituto Unibanco com o MEC e a articulação do Jovem de Futuro ao Programa Ensino Médio Inovador.

Como uma Instituição com característica público-privada, o Instituto Unibanco atua na educação por meio da definição de políticas, oferta da educação, fiscalização e gestão escolar. Para Robertson e Verger (2012), a opção de governar a educação com parcerias público-privadas é central na definição de dois aspectos: por um lado, a constituição de tipos de cidadãos e, por outro, a educação como uma indústria de serviços em expansão.

Os autores asseveram que, mesmo com diferentes tipos de parcerias público-privadas, que vão desde a construção, a gestão e a manutenção de infraestrutura até a mobilização de recursos, a defesa de políticas, a prestação de serviços e de operações, elas possuem a mesma base e o mesmo conjunto de ideias, que é a continuação do liberalismo econômico. (ROBERTSON; VERGER, 2012).

O Instituto Unibanco é uma instituição privada, criada em 1982, com a finalidade de realizar as ações e os investimentos sociais do Unibanco, que integra o conglomerado privado Itaú Unibanco. Na primeira fase da organização, dedicou-se ao apoio a projetos de diferentes áreas sociais. O foco na esfera da educação iniciou-se em 2002. Com a finalidade de obter maior impacto social, direcionou a sua atuação para a educação e desenvolveu projetos próprios. A partir desse período, novas ações passaram a compor o campo de ação do Instituto Unibanco, tais como

[...] ações para redução da defasagem escolar, preparação para o trabalho, incentivo ao voluntariado e capacitação de professores da rede pública de ensino, que são os verdadeiros agentes de mudança e co-responsáveis pelo desenvolvimento da personalidade e construção de valores na juventude. (INSTITUTO UNBANCO, 2003, p. 5).

O quadro a seguir mostra a cronologia de ações do Instituto até o momento em que transferiu suas ações para a educação, especialmente as escolas públicas de Ensino Médio. De acordo com o Relatório de Atividades de 2003, tal medida emanou do fato de que no Brasil, segundo dados da UNESCO de 2003, apesar de avanços no acesso ao ensino e da redução do analfabetismo, os números referentes à educação ainda eram alarmantes. O Instituto Unibanco decidiu investir na educação, pois “[...] o investimento no ensino é a mais eficaz e poderosa ferramenta de alavancagem social, permitindo também o enfrentamento de desafios nas áreas econômica e política”. (INSTITUTO UNIBANCO, 2003, p. 6).

Quadro 2 – Cronologia de ações do Instituto Unibanco

Ano	Ações
1982	É criado o Instituto Unibanco para coordenar as ações sociais do Unibanco.
1987	Início da parceria com a associação Júnior Achievement, que se mantém até hoje.
1991	Surge o Unibanco Ecologia, posteriormente incorporado ao Instituto Unibanco.
1998	O Unibanco começa a participar do Programa Alfabetização Solidária, de combate ao analfabetismo.
2001	Organização dos colaboradores do grupo Unibanco por meio das campanhas solidárias do SuperAção Social.
2002	Aprofundamento do foco em educação e projetos direcionados à área ambiental e à inclusão social de jovens e adultos.
2005	Atuação do Instituto Unibanco em cinco frentes: educação ambiental, capacitação de educadores, qualificação para o mercado de trabalho, defasagem escolar e educação complementar.
2007	Consolidação das áreas de atuação nos segmentos Qualificação para o Trabalho, Educação Formal e Educação Ambiental. Passa a focar a sua atuação no Ensino Médio.
2008	Tem início a fase piloto do Jovem de Futuro em MG, RJ, RS e SP.
2009	Jovem de Futuro é reconhecido como tecnologia educacional pelo MEC.
2010	É realizado o primeiro piloto do programa Estudar Vale a Pena, em São Paulo (SP).
2011	Jovem de Futuro é articulado ao programa Ensino Médio Inovador, do MEC (ProEMI/JF).
2012	É iniciada a implementação em escala do ProEMI/JF em GO, CE, MS, PA e PI.
2014	É realizado o piloto da Etapa 2 do Estudar Vale a Pena, em São Paulo (SP). É lançada a linha de editais Gestão Escolar para a Equidade. A primeira edição tem como foco a questão racial.
2015	Começa a nova fase do Jovem de Futuro no ES, PA e PI. ProEMI/JF segue no CE e em GO. Em parceria com o Insper e a Folha de S.Paulo, promove o Seminário Internacional Caminhos para a Qualidade da Educação Pública:

	Gestão Escolar. É lançado o edital Gestão Escolar para a Equidade: Elas nas Exatas.
2016	Novamente em parceria com a Folha de S. Paulo e o Insper, promove o Seminário Internacional Caminhos para qualidade da educação pública: Impactos e Evidências. É realizado, em conjunto com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), o Seminário Internacional Desafios Curriculares do Ensino Médio. São realizados cinco IUHacks, jornadas intensivas de aprendizagem com jovens, permeadas pela tecnologia digital e com foco na gestão escolar, inspiradas nos hackathons. São realizados, em conjunto com as Secretarias de Educação, Diálogos sobre Gestão Escolar. Mais de 1.900 estudantes dos cinco estados parceiros do Jovem de Futuro conheceram mais profundamente o modelo de gestão escolar proposto pelo projeto, os princípios, valores e resultados esperados, para depois expressarem, de forma artística e literária, as impressões sobre o tema.

Fonte: Quadro elaborado a partir das informações constantes em Instituto Unibanco (2007; 2017a).

Como a sua principal área de atuação é a educacional, e em consonância com a ideologia do Terceiro Setor, no ano de 2006, o IU atuou em 17 estados brasileiros, atendendo a cerca de 82.700 pessoas, principalmente adolescentes, jovens e adultos de baixa renda. A educação é entendida pelo Instituto como a base das grandes transformações sociais.

Foi a partir daí que o IU começou a atuar em âmbito mais sistêmico. Por meio de parceria com as Secretarias Estaduais de Educação, oferecia assessoria técnica, formação, instrumentos e sistemas aos diversos agentes e instâncias da educação, condição que nos interessa neste trabalho. Por ser indutor de políticas educacionais, o Instituto passou de consultor governamental a gestor de política educacional.

Com projetos desenvolvidos nas frentes de Educação Complementar, Defasagem Escolar, Capacitação de Educadores, Qualificação para o Mercado de Trabalho e Educação Ambiental, a instituição também estabeleceu outras dinâmicas e interseções entre essas atividades. (INSTITUTO UNIBANCO, 2006). A figura a seguir traz as áreas de atuação da instituição em 17 estados brasileiros.

entre conhecimento, capital humano e crescimento econômico”. (INSTITUTO UNIBANCO, 2008, p. 8). Desse modo, teve início a fase piloto do Jovem de Futuro nos estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo.

Em 2009, o PJF foi reconhecido como tecnologia educacional pelo MEC, com a finalidade de influenciar o processo de gestão escolar das escolas públicas de Ensino Médio. Com o Guia de Tecnologia Educacional, o Ministério da Educação tentou oferecer, aos sistemas de ensino, uma ferramenta para auxiliar na decisão sobre a aquisição de materiais e tecnologias para uso nas escolas públicas brasileiras. (BRASIL, 2009c).

Ressaltamos que o Jovem de Futuro foi inserido no Guia de Tecnologia Educacional do MEC antes mesmo de o projeto concluir a sua fase de validação. Para o Instituto Unibanco, esse fato contribuiu para que

[...] em apenas dois anos de desenvolvimento e ainda sem uma formação final, os projetos Jovem de Futuro e Entre Jovens conquistaram sua pré-qualificação como tecnologias educacionais pelo Ministério da Educação. [...] A qualificação definitiva depende apenas da adoção dos projetos pelas escolas e consequente confirmação de resultados positivos por consultores do Ministério. Já com essa perspectiva em vista, o Instituto agora se dedica a finalizar a formação dos projetos em módulos que facilitem o processo de apropriação dessas tecnologias pelas autoridades educacionais interessadas. (INSTITUTO UNIBANCO, 2010, p. 19).

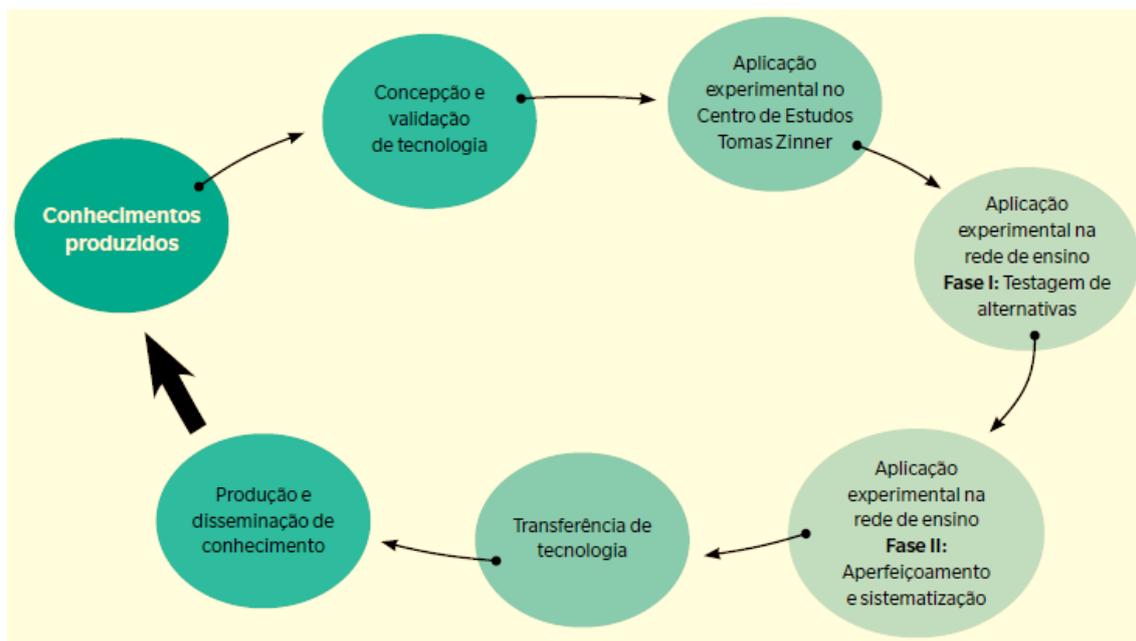
No Guia de Tecnologias, são elencadas ações que podem ser adquiridas pelas escolas. Assim, quando um projeto como o Jovem de Futuro é lançado antes mesmo de concluir a sua formação final, significa ofertar aos sistemas de ensino um programa que não entrega os resultados anunciados. Tal fato é evidenciado pelo Relatório de Atividade de 2010, que registra que os projetos Jovem de Futuro e Entre Jovens “[...] apesar de impulsionarem grandes melhorias no desempenho dos alunos, não geram impactos significativos para diminuir a evasão e o abandono, como demonstram as avaliações já realizadas”. (INSTITUTO UNIBANCO, 2010, p. 22).

Em 2011, o Jovem de Futuro foi articulado ao Programa Ensino Médio Inovador, do MEC, formando o Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro (ProEMI/JF). No ano seguinte, 2012, foi iniciada a implementação em escala do ProEMI/JF nos estados de Goiás, Ceará, Mato Grosso do Sul, Pará e Piauí. Em 2015, começou a nova fase do Jovem de Futuro no Espírito Santo, Pará e Piauí. E o ProEMI/JF segue nos estados do Ceará e de Goiás.

O modelo de atuação do IU consiste em um ciclo produtivo, sendo que o ponto de partida é o diagnóstico da chamada situação-problema. Para equacionar tal problemática, cria-

se uma proposta de intervenção – nesse caso o Jovem de Futuro –, um conjunto de tecnologias para o aperfeiçoamento da gestão escolar. Essas tecnologias são aplicadas, em sistema laboratorial, em um grupo de escolas, que são avaliadas. O resultado das avaliações viabiliza a sistematização e a disseminação do programa.

Figura 2 – Ciclo produtivo de Tecnologias



Fonte: Instituto Unibanco (2009)

O Instituto tem, como foco de atuação, uma suposta melhoria da qualidade da educação pública brasileira, com serviços de educação aos alunos, soluções de gestão e a retirada do Estado na condução da educação pública. Para Robertson e Verger (2012), a construção de parcerias com instituições do setor privado consiste na perspectiva de liberalização do setor educacional.

Isso posto, a liberalização da educação versa em:

[...] gerar um ambiente favorável ao surgimento de um setor privado mais ativo no campo educacional e estimular o surgimento de empresários no setor. A liberalização materializa-se na remoção de barreiras regulatórias para o desenvolvimento do setor privado, tais como a proibição da presença de empresas estrangeiras ou de instituições privadas atuando no setor educacional; vigência de tarifas para repatriar excedentes oriundos de atividades educacionais e definição de limites sobre taxas e mensalidades a serem cobradas pelas instituições com fins lucrativos, nacionais ou internacionais. (ROBERTSON; VERGER, 2012, p. 1144).

Em face da questão de liberalização da educação, a proposta das parcerias público-privadas é o afastamento do Estado na condução da educação, com a minimização e desresponsabilização das funções com a questão social. Ao Estado regulador cabe o financiamento das instituições do Terceiro Setor e a avaliação dos serviços educacionais. Do mesmo modo,

[...] no quadro de parcerias, os Estados devem avaliar e controlar o desempenho das escolas e premiar ou punir de acordo com seus resultados; alguns também sugerem que o Estado deva publicar as avaliações escolares para permitir que as famílias façam escolhas conscientes. (ROBERTSON; VERGER, 2012, p. 1145).

As parcerias substituem a privatização da educação. Não obstante, sob o ponto de vista dos autores recém-citados, consistem em uma metanarrativa, que contribui para que o Estado reveja a sua cultura organizacional e modifique as suas atividades, a partir das experiências com o setor privado. Tal perspectiva aumenta a autoridade do privado sobre o público e redefine as funções do Estado com a educação.

É cada vez mais complexo compreender o papel das instituições privadas no desenvolvimento de parcerias com o setor público e o desenvolvimento de políticas educacionais. Em relação à complexidade das parcerias, Robertson e Verger (2012) definem como um processo de globalização das parcerias público-privadas na educação, que tem sua gênese associada ao neoliberalismo e à globalização econômica.

A globalização das parcerias, como um instrumento de gestão da educação, não pode ser compreendida apenas como técnica. São relações sociais e econômicas que envolvem poder, autoridade, legitimidade, responsabilidade e igualdade, e não apenas mecanismos de opção com base no mercado e em ganhos de eficiência. (ROBERTSON; VERGER, 2012).

Esses mecanismos vêm transformando as fronteiras entre público e privado e, conseqüentemente, entre o Estado e a educação. Como vemos, tais dinâmicas resultam em mudanças importantes no contrato social entre educação e Estado e, em especial, para a educação como um direito social.

O debate a respeito da origem e da finalidade das parcerias público-privadas na educação contribui para o aprofundamento da investigação sobre o objeto deste estudo, fornecendo recursos por meio dos quais se analise a parceria entre o Instituto Unibanco e o MEC na execução do Programa Jovem de Futuro e sua inserção na gestão de resultados na educação brasileira.

No caso da parceria mencionada, ocorre a definição de políticas pelo setor privado e a inserção da gestão gerencial no setor público. A propriedade mantém-se pública, mas a definição de políticas é repassada para a instituição privada, o Instituto Unibanco. Esse processo é caracterizado por Ball e Youdell (2008) como privatização endógena, quando o privado importa ao setor público ideias, técnicas e modelos semelhantes às empresas.

A parceria público-privada é o modo como o setor privado adentra nas instituições públicas para definir e controlar o que será ensinado. A escola pública torna-se, então, “[...] um nicho de mercado importante, recriado e estimulado constantemente pelo setor privado, que atua em áreas como material didático, formação de professores, consultorias, entre outras”. (KRAWCZYK, 2014, p. 36).

Ocorre, assim, a reestruturação do público com a condução das políticas educativas pelo setor privado. Não se trata de uma mera parceria com o governo, e sim da implantação de uma determinada ideologia em um espaço de formação de crianças e jovens (futuros trabalhadores) e a inculcação, nesse espaço, da visão do empresariado e do controle social. (KRAWCZYK, 2014).

Em razão das finalidades listadas, o Instituto Unibanco mantém-se por um fundo *endowment*¹², instituído para financiar as suas atividades, que garante independência e permite a definição de objetivos estratégicos e metas em longo prazo. A materialização dessa nova fase de atuação do instituto tem como missão “[...] contribuir para o desenvolvimento dos alunos do Ensino Médio em escolas públicas, concebendo, validando e disseminando novas tecnologias ou metodologias que melhorem a qualidade e efetividade das políticas públicas”. (INSTITUTO UNIBANCO, 2015).

Os projetos sociais do Instituto Unibanco estão divididos em três frentes de atuação, consideradas como fundamentais para o crescimento sustentável: Educação Formal, Qualificação para o Mercado de Trabalho e Educação Ambiental. Aponta o IU que suas ações, como entidade público-privada, se baseiam na crença de “[...] promover parcerias, mobilizar pessoas e multiplicar soluções sociais”. (INSTITUTO UNIBANCO, 2007, p. 8). A citação desvela a ideologia do IU como instituição do Terceiro Setor e revela a presença do mercado

¹² De acordo com o Relatório de Atividades de 2015 (INSTITUTO UNIBANCO, 2015, p. 15): “O Instituto Unibanco é mantido por um fundo patrimonial (*endowment*) que garante o alinhamento estratégico com a produção de bens públicos na educação e a sustentabilidade da instituição no longo prazo. A responsabilidade e a independência, associadas à estrutura do fundo, potencializam a orientação do financiamento das atividades do Instituto de acordo com os seus objetivos estratégicos e suas metas e possibilitam a oferta gratuita de soluções educacionais – serviços e produtos – para Secretarias de Educação, escolas, profissionais de educação e estudantes participantes de seus projetos e ações”.

na definição de políticas públicas, que deveriam estar sob a responsabilidade do Estado. Ainda apontam a focalização de políticas ao direcionarem sua área de atuação para o Ensino Médio. O Instituto defende que “[...] proporcionar oportunidades de desenvolvimento e de melhoria das condições de vida para a juventude refletirá de forma benéfica no futuro do país e na construção de uma sociedade mais justa e digna para todos os brasileiros”. (INSTITUTO UNIBANCO, 2007, p. 8).

Em face do objetivo proposto, temos o papel constituído pelo Instituto Unibanco como formulador de políticas públicas educacionais voltadas ao Ensino Médio, por meio das tecnologias difundidas pelo Jovem de Futuro, a partir de parceria público-privada. As ações e projetos do Instituto Unibanco voltados ao Ensino Médio estão estruturados sob três perspectivas:

Concepção, desenvolvimento, implementação e avaliação de soluções aplicadas a projetos de gestão educacional; Produção e difusão de conhecimento por meio de pesquisas, estudos e debates focados em soluções baseadas em evidências empíricas e na investigação científica; Apoio e fomento a projetos e iniciativas alinhados aos desafios do Ensino Médio. (INSTITUTO UNIBANCO, 2017b, s/p).

Ball e Olmedo (2013) declaram que as ideias e ações de instituições como o Instituto Unibanco representam os novos espaços do neoliberalismo que agem ‘sobre’ e ‘contra’ o Estado e a educação. Do mesmo modo, os problemas de desenvolvimento e de qualidade da educação são tratados por meio da atuação de empresas na promoção de serviços educacionais de forma privada ou em nome do Estado.

Na próxima seção, discorreremos sobre o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) do Ministério da Educação, criado com vistas a apoiar e desenvolver propostas curriculares nas escolas de Ensino Médio não profissional. Em 2011, o governo federal criou um convênio com o Instituto Unibanco e abriu a possibilidade de uma parceria público-privada para a implantação do ProEMI.

3.2 O PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR (ProEMI)

Neste item, abordamos o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), uma política educacional nacional, implementada durante a gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), com a finalidade de apoiar os estados na formulação de propostas curriculares

com novos desenhos e metodologias criativas e interdisciplinares para a escola pública de Ensino Médio. (BRASIL, 2009c).

O ProEMI, uma iniciativa do MEC, do Governo Federal e parte integrante das ações do Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE), foi lançado pelo MEC concomitantemente ao Decreto n. 6.094/2007, que dispôs sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. (BRASIL, 2007b). Com esse plano, o MEC assumiu uma proposta de política educacional comprometida com o mundo empresarial.

O programa foi criado pela Portaria n° 971, de 9 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009b), para suscitar o debate sobre o Ensino Médio junto aos Sistemas de Ensino Estaduais e do Distrito Federal. Posteriormente, a edição do Programa foi alinhada às diretrizes e metas do PNE (2014-2024) e à reforma do Ensino Médio proposta pela Medida Provisória 746/2016 e foi regulamentado pela Resolução Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) n° 4, de 25 de outubro de 2016. (BRASIL, 2016e).

O ProEMI tem o objetivo de fomentar propostas curriculares inovadoras nos sistemas públicos, disponibilizando apoio técnico e financeiro, consoante à disseminação da cultura de um currículo dinâmico, flexível e compatível com as exigências da sociedade contemporânea. (BRASIL, 2011).

O programa faz parte das estratégias propostas pelo governo federal de reforma do Ensino Médio. Está em consonância com as perspectivas de eficiência e eficácia, com vistas à reestruturação curricular, cuja finalidade é a formação de uma nova subjetividade para o mundo do trabalho e processos de gestão da escola que, sob a lógica do programa, devem se voltar a desenvolver iniciativas inovadoras, com o apoio técnico e financeiro do MEC.

O Ensino Médio brasileiro, com objetivo e finalidades de exercício de cidadania e preparação para o mundo do trabalho (BRASIL, 1996b), tem se deparado historicamente com a contradição de ser ofertado para uma juventude que, devido à desigualdade social produzida na base material de produção, se divide entre dois projetos de mundos, a saber: o mundo do trabalho e o mundo da escolarização. (FERNANDES; ALVES, 2017).

Em face das contradições expressas, grande parcela dos jovens brasileiros, ou enfrenta a escolarização depois de uma jornada intensa de trabalho diário, no ensino noturno, ou desiste dela pela incompatibilidade de projetos de vida. E há ainda aqueles que não chegam a essa etapa da educação básica, por falta de oportunidades de escolarização devido às suas condições materiais de existência. (Ibid, 2017).

Equacionar tal contradição tem sido um dos desafios postos para a política educacional do país, que depende direta e proporcionalmente da concepção de Estado em curso. Assim, a aprovação da Constituição Federal de 1988 dispôs, como dever do Estado, a “progressiva universalização do Ensino Médio gratuito”. (BRASIL, 1988). A legislação infraconstitucional aprovada na sequência, contudo, se deu em contexto de concepção de Estado neoliberal.

Isso significou, para o Ensino Médio, o retorno à dualidade de formação entre o ensino propedêutico e o ensino técnico. Também se retirou a sua progressiva universalização gratuita. Tal diretriz foi retomada em 2009, com a aprovação da Emenda Constitucional n. 59, que a recolocou em conjunto com sua obrigatoriedade, em contexto de concepção de Estado neodesenvolvimentista.

O Ensino Médio, que já vinha se ampliando em termos de oferta desde o início dos anos 1990, ganhou maior densidade com a aprovação da Emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006, regulamentada pela Lei n. 11.494/2007, que instituiu o FUNDEB. (BRASIL, 2007a).

Por isso mesmo, o PNE (2014-2024) institui, na meta 3, a universalização do Ensino Médio, prevista pela Constituição Federal de 1988, para os jovens entre 15 e 17 anos de idade, até o ano de 2020. Devido aos desafios inerentes a essa etapa da educação, foi criado o ProEMI, com a finalidade de promover o redesenho curricular nas escolas públicas de Ensino Médio.

No regime federativo brasileiro, o Ensino Médio é reponsabilidade e competência dos estados. Mesmo que os estados façam uso de sua autonomia relativa para a concepção e a execução de políticas educacionais para essa etapa de ensino, elas se encontram fortemente alicerçadas pela interseção com as emanadas pelo governo federal.

A adesão ao ProEMI estabelece a cooperação entre os entes federados, cabendo ao MEC o apoio técnico e financeiro às secretarias de educação e respectivas escolas. Compete às secretarias de educação estaduais e do Distrito Federal desenvolver e ampliar as ações voltadas para a organização, a implementação e o fortalecimento do Ensino Médio.

Para participar do programa, as secretarias realizam a adesão ao Plano de Ações Articuladas/Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (PAR/SIMEC) e indicam quais escolas de Ensino Médio poderão participar. Ao serem selecionadas, as escolas estarão aptas a realizar a adesão e receber apoio técnico e financeiro do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), para a elaboração do Projeto de Redesenho Curricular (PRC), de acordo com as normativas vigentes no PDDE e no Programa Ensino Médio Inovador.

Com a adesão, as secretarias estaduais de educação devem seguir as orientações estabelecidas pelo MEC, que determina os seguintes critérios de escolha das escolas: escolas que receberam recursos do ProEMI (2014-2016); escolas em estados com baixo percentual de adesão; escolas com índice socioeconômico baixo ou muito baixo. (BRASIL, 2016f). Além desses critérios, as secretarias deverão considerar, no momento da seleção das instituições escolares, os seguintes aspectos:

Necessidade de estabelecimento de ações conjuntas para melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem; Existência de estrutura curricular e ambientes escolares que possibilitem a ampliação gradativa do tempo do estudante na escola, visando à implementação da educação em tempo integral; Capacidade de articulação com outras instituições, políticas públicas e programas, como forma de ampliação dos espaços educativos e de aperfeiçoamento dos docentes; Capacidade para aprimorar o atendimento escolar voltado às especificidades dos estudantes do período noturno. (BRASIL, 2016g, p. 6).

De acordo com o documento orientador do ProEMI, as escolas eleitas são induzidas a reorganizarem seus currículo do Ensino Médio, com base nos documentos legais, a saber: as Diretrizes Gerais para a Educação Básica; as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM); as matrizes de referência do novo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); o Documento Base do Programa Ensino Médio Inovador; as diretrizes para a educação das populações do campo, quilombolas e indígenas e as bases legais constituídas pelos sistemas estaduais de educação. (BRASIL, 2013b).

Quadro 3 – Cronograma de execução do ProEMI

Ações	Prazo
Adesão das Secretarias de Educação estaduais e distrital	17/10 a 04/11/2016
Adesão das Escolas pré-selecionadas pelas Secretarias	24/10 a 18/11/2016
Empenho do recurso por escola	Até 31/12/2016
Envio das PRC pelas escolas às Secretarias	01/12/16 a 28/02/17
Análise das PRC pelas Secretarias e envio ao MEC	02/01/17 a 03/03/17
Elaboração do Plano de Atendimento Global pelas Secretarias	Antes do início do ano letivo de 2017

Repasse dos recursos em duas parcelas	1º e 2º semestres de 2017
Execução das ações previstas na PRC pelas Secretarias e escolas	Ao longo do ano letivo de 2017
Monitoramento da execução do Programa	Ao longo do ano letivo de 2017

Fonte: Quadro elaborado a partir das informações de Brasil (2016h).

A partir das etapas de adesão ao ProEMI, as escolas devem organizar o PRC. As orientações do documento do ProEMI indicam que o PRC seja elaborado por meio da participação da comunidade, de forma democrática, garantindo os interesses dos atores envolvidos no espaço escolar. Espera-se que as instituições escolares desenvolvam uma proposta curricular com “[...] foco na promoção de melhorias significativas que busquem garantir o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes, reconhecendo as especificidades regionais e as concepções curriculares implementadas pelas redes de ensino”. (BRASIL, 2013b, p. 10).

Tal proposta deve considerar etapas estratégicas para a elaboração e a consistência do PRC: análise do contexto da Unidade Escolar; avaliação estratégica, com análise do contexto sociopolítico; articulação com as ações sistêmicas que compõem a política para o Ensino Médio Integral e com o Projeto Político-Pedagógico da Escola; articulação com outras instituições; definição de estratégias para o acompanhamento e avaliação das ações; e a elaboração do Projeto de Redesenho Curricular para o prazo de dois anos. (BRASIL, 2013b).

A partir das etapas anteriores, as escolas elaboram o PRC, com o desenvolvimento de ações com diferentes formatos: “disciplinas optativas, oficinas, clubes de interesse, seminários integrados, grupos de pesquisa, trabalhos de campo, e demais ações interdisciplinares”. (BRASIL, 2013b, p. 13). As ações inseridas no PRC devem ser organizadas a partir de macrocampos¹³ e das áreas de conhecimento¹⁴.

Os campos de integração curricular ou macrocampos devem incluir as diversas áreas do conhecimento, com atividades nos seguintes Campos de Integração Curriculares (CIC):

¹³ “Compreende-se por macrocampo um campo de ação pedagógico-curricular no qual se desenvolvem atividades interativas, integradas e integradoras dos conhecimentos e saberes, dos tempos, dos espaços e dos sujeitos envolvidos com a ação educacional. Os macrocampos se constituem, assim, como um eixo a partir do qual se possibilita a integração curricular com vistas ao enfrentamento e à superação da fragmentação e hierarquização dos saberes. Permite, portanto, a articulação entre formas disciplinares e não disciplinares de organização do conhecimento e favorece a diversificação de arranjos curriculares”. (BRASIL, 2013, p. 15).

¹⁴ Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza.

Acompanhamento Pedagógico (Língua Portuguesa e Matemática); Iniciação Científica e Pesquisa; Mundo do Trabalho; Línguas Adicionais/Estrangeiras; Cultura Corporal; Produção e Fruição das Artes; Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital; Protagonismo Juvenil Essas ações são incorporadas gradualmente ao currículo, ampliando a jornada na escola, na perspectiva da educação integral e, também, a diversidade de práticas pedagógicas de modo que estas, de fato, qualifiquem os currículos das escolas de Ensino Médio. (BRASIL, 2013b).

O ProEMI estabelece um referencial de redesenho curricular, indicando as condições básicas para implantação da PRC:

- a) Carga horária mínima de 3.000 (três mil horas), entendendo-se 2.400 horas obrigatórias, acrescidas de 600 horas a serem implantadas de forma gradativa para redes de ensino cujas unidades escolares ainda praticam somente 2.400 horas no diurno;
- b) Foco em ações elaboradas a partir das áreas de conhecimento, conforme proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e que são orientadoras para a flexibilização dos currículos;
- c) Ações que articulem os conhecimentos à vida dos estudantes, seus contextos e realidades, a fim de atender às suas necessidades e expectativas, considerando as especificidades daqueles que são trabalhadores, tanto urbanos como do campo, de comunidades quilombolas, indígenas, dentre outras;
- d) Foco na leitura, letramento e na matemática como elementos de interpretação e de ampliação da visão de mundo, basilar para todas as áreas do conhecimento;
- e) Atividades teórico-práticas que fundamentem os processos de iniciação científica e de pesquisa, utilizando laboratórios das ciências da natureza, das ciências humanas, das linguagens, de matemática e outros espaços que potencializem aprendizagens nas diferentes áreas do conhecimento;
- f) Atividades em Línguas Estrangeiras, em especial a Língua Inglesa, desenvolvidas em ambientes que utilizem recursos e tecnologias que contribuam para a aprendizagem dos estudantes;
- g) Fomento às atividades de produção artística que promovam a ampliação do universo cultural dos estudantes;
- h) Fomento às atividades esportivas e corporais que promovam o desenvolvimento integral dos estudantes;

- i) Fomento às atividades que envolvam comunicação, cultura digital e uso de mídias e tecnologias, em todas as áreas do conhecimento;
- j) Oferta de ações que poderão estar estruturadas em práticas pedagógicas multi ou interdisciplinares, articulando conteúdos de diferentes componentes curriculares de uma ou mais áreas do conhecimento;
- k) Estímulo à atividade docente em dedicação integral à escola, com tempo efetivo para atividades de planejamento pedagógico, individuais e coletivas;
- l) Consonância com as ações do Projeto Político-Pedagógico implementado com participação efetiva da Comunidade Escolar;
- m) Participação dos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM);
- n) Todas as mudanças curriculares deverão atender às normas e aos prazos definidos pelos Conselhos Estaduais para que as alterações sejam realizadas. (BRASIL, 2016g).

A estrutura organizacional do ProEMI é composta pela: (i) Coordenação Geral do Programa sob responsabilidade da Secretaria de Educação Básica (SEB), Diretoria de Currículos e Educação Integral (DICEI), por meio da Coordenação Geral do Ensino Médio (COEM) com a competência de estabelecer ações e estruturas para implantação, implementação, monitoramento e avaliação do ProEMI; (ii) Comitê Estadual do Programa – Secretaria de Educação, responsável pelas ações da coordenação estadual do programa; (iii) Equipe Pedagógica e Professor (a) Articulador (a) da escola, responsáveis pela organização e acompanhamento do processo de reestruturação do currículo escolar”. (BRASIL, 2011, p. 9).

As escolas organizam as ações que compõem o PRC, de acordo com as necessidades e interesses da equipe pedagógica, dos professores, da comunidade e, sobretudo, dos alunos dessa etapa da educação básica. Conforme o documento orientador do ProEMI: “A construção do Projeto de Redesenho Curricular (PRC) deverá ocorrer de forma coletiva e participativa contemplando ações que correspondam à realidade da escola e dos estudantes. (BRASIL, 2014c, p. 14).

Ressaltamos assim, que o ProEMI faz parte das ações propostas pelo governo federal para a reforma do Ensino Médio. Essa etapa da educação básica enfrenta problemas como “[...] sua ressaltada falta de qualidade, as condições desiguais de oferta, os baixos índices nas avaliações externas [...]”. (GONÇALVES, 2017, p. 133). Entretanto, para Krawczyk (2011, p. 754), tais constatações desconsideram

As deficiências atuais do ensino médio no país são expressões da presença tardia de um projeto de democratização da educação pública no Brasil ainda inacabado, que sofre os abalos das mudanças ocorridas na segunda metade do século XX, que transformaram significativamente a ordem social, econômica e cultural, com importantes consequências para toda a educação pública.

E juntamente com o conjunto de medidas propostas para a reformulação do Ensino Médio por parte dos governos federal e estadual, há também as organizações privadas, como o Instituto Alfa Beta, o Sistema S, o Instituto Unibanco, o Instituto Ayrton Senna, a Fundação Itaú, entre outros, como os principais interlocutores e defensores da proposta de reforma do Ensino Médio.

As justificativas para a preocupação das instituições privadas com a educação brasileira ficam evidenciadas nas palavras de Krawczyk (2014, p. 37):

A competitividade do país no mercado globalizado é a chave desse projeto, e o lugar do Brasil no *ranking* internacional da “qualidade de seus recursos humanos” apresenta-se como uma das variáveis imprescindíveis para atingir esse objetivo. A qualidade da educação brasileira é convalidada por mecanismos de regulação internacionais, tais como o Pisa, que ao mesmo tempo direcionam o trabalho escolar. Nesse marco, certamente se requer da escola pública que seja ainda mais seletiva e institua mecanismos de seleção dos “bons” alunos que a escola estaria desperdiçando, ao dar excessiva atenção à maioria. Uma maioria que “fatalmente” vai fracassar. Se não for assim, o Brasil vai “perder seus melhores cérebros”, como tantas vezes se ouve.

Esse processo abre caminhos para a mercantilização, pois as instituições privadas desenvolvem soluções para melhorar e gerir o Ensino Médio. Assim, os governos estaduais são atraídos pelas propostas de melhorias de infraestrutura, recursos humanos e materiais. Com efeito, ocorre a desresponsabilização do Estado com a política educacional, bem como se evidenciam ações pautadas em resultados e interesses econômicos por parte dos empresários.

Atendendo à lógica neoliberal, a reforma do Ensino Médio favorece as parcerias público-privadas e tem o Instituto Unibanco como principal parceiro. Exemplo disso foi que, em 2011, o governo federal firmou parceria público-privada para a execução do ProEMI e as instituições escolares passaram a contar com o apoio financeiro e de gestão do Instituto Unibanco. Esse processo significou um verdadeiro retrocesso para a escola pública de Ensino Médio, ao abraçar um ensino meramente instrumental, com a diminuição da formação geral e a antecipação da profissionalização.

A atuação das organizações privadas na escola pública “[...] processam formas distintas de seleção do alunado, de organização do tempo escolar e curricular, de acompanhamento e controle do ensino, de organização e remuneração do trabalho docente, no interior do sistema

público de ensino médio”. (KRAWCZYK, 2013, p. 15). Também tornam as instituições públicas o lócus de atendimento de seus próprios interesses e direcionam a formação das futuras gerações a um projeto de sociedade não evidenciado.

O governo federal, propulsor da construção de uma política participativa e democrática de currículo para o Ensino Médio (PERONI, 2015), estabeleceu parceria público-privada com o Instituto Unibanco. Os sistemas estaduais, responsáveis pela última etapa da educação básica, estabeleceram convênio para a implantação ProEMI articulado ao Jovem de Futuro, programa da instituição privada cuja ênfase de atuação é a gestão eficiente, participativa e com foco nos resultados das instituições públicas.

Na próxima seção, falaremos sobre o Programa Jovem de Futuro, tecnologia criada em 2007, que atua em escolas públicas de Ensino Médio no Brasil e desenvolve políticas baseadas no mercado com soluções para os problemas sociais, a partir da concepção de Gestão Escolar para Resultados (GEpR). (BALL; OLMEDO, 2013).

3.3 O PROJETO JOVEM DE FUTURO (JF)

O Programa Jovem de Futuro, lançado inicialmente como Jovem de Futuro: Qualidade Total no Ensino Médio, é uma tecnologia educacional concebida pelo Instituto Unibanco em 2006 e executada no ano de 2007. O projeto, com duração de três anos, teve como objetivo estimular o aprimoramento contínuo da gestão escolar para melhorar os resultados de aprendizagem dos estudantes de escolas públicas do Ensino Médio. (INSTITUTO UNIBANCO, 2017c).

O PJF, o principal projeto educacional do Instituto, foi implementado em 2007, de forma experimental, em quatro escolas paulistanas e atendeu a cerca de 5.275 jovens. (INSTITUTO UNIBANCO, 2007). Em 2008, aplicou a fase piloto do programa nas redes estaduais em 20 escolas de Minas Gerais e 25 instituições escolares do Rio Grande do Sul. Nessa fase, considerada o laboratório para o projeto, foram testadas estratégias e metodologias e medidos seus impactos. O Instituto Unibanco também assumiu a supervisão direta do projeto. (INSTITUTO UNIBANCO, 2009).

Já em 2009 ocorreu a implantação do formato piloto do projeto em 41 escolas no estado de São Paulo, bem como o reconhecimento do Jovem de Futuro como tecnologia educacional

pelo MEC. O Guia de Tecnologias Educacionais do MEC¹⁵ “lista iniciativas reconhecidas como potencialmente eficazes para replicação em escolas da rede de ensino brasileira”. (INSTITUTO UNIBANCO, 2009, p. 18). No ano seguinte, 2010, expandiu o projeto piloto para as escolas públicas de Ensino Médio do estado do Rio de Janeiro. (INSTITUTO UNIBANCO, 2009).

Segundo o Relatório de Atividades do Instituto Unibanco, a avaliação de impacto do Jovem do Futuro nas escolas públicas do estado de São Paulo destacou resultados insatisfatórios, em 2009. Esse diagnóstico se justifica, de acordo com o documento analisado, pelo volume de recursos repassados às escolas que, na proposta original, deveria ser de R\$ 100,00 aluno/ano e incluía todos os alunos. Porém, o cálculo tomou por base apenas os alunos matriculados no Ensino Médio, o que representou uma diminuição dos valores para R\$ 50,00 aluno/ano. Diante disso, o Instituto decidiu considerar o ano de 2009 como o ano zero do processo de implantação do PJF nas escolas do estado de São Paulo.

O Jovem de Futuro passou por uma etapa de validação de resultados e impactos em 45 escolas públicas de Ensino Médio, entre os anos de 2008 e 2010. Nesse período, as metodologias pedagógicas, de mobilização e articulação também foram colocadas em prática nas escolas.

No ano de 2011, as instituições que participaram da fase experimental tornaram-se as primeiras a concluir todo o ciclo do Ensino Médio sob a ação do PFJ. Assim, deu subsídios para a validação¹⁶ do programa, o que possibilitou a sua aplicação em larga escala até transformar em uma política pública, com o estabelecimento de parceria com o MEC e articulação do Jovem de Futuro ao Programa Ensino Médio Inovador, formando o Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro (ProEMI/JF), com foco de atuação na gestão e no currículo. O foco na gestão e no currículo ocorre pelo fato de que

[...] o programa entende que a soma de uma gestão eficiente, qualificada e participativa e de um currículo flexível, dinâmico e inovador cria insumos essenciais para que a escola pública, principalmente na etapa do Ensino Médio, consiga proporcionar um aumento das oportunidades educacionais para os jovens brasileiros. (INSTITUTO UNIBANCO, 2013a, 10).

¹⁵“O Guia de Tecnologias Educacionais é composto pela descrição de cada tecnologia e por informações que auxiliem os gestores a conhecer e a identificar aquelas que possam contribuir para a melhoria da educação em suas redes de ensino. O Guia está organizado em seis blocos de tecnologias: Gestão da Educação, Ensino-Aprendizagem, Formação dos Profissionais da Educação, Educação Inclusiva, Portais Educacionais e Diversidade e Educação de Jovens e Adultos”. (BRASIL, 2009d, p. 15).

¹⁶ De acordo com Mofacto (2014, p. 36), “A validação é considerada a fase piloto em que o Instituto Unibanco faz a gestão direta do projeto, através do acompanhamento realizado por supervisores do próprio Instituto e do repasse de recursos financeiros para a realização das ações do Jovem de Futuro nas escolas”.

O governo federal estabeleceu parceria com o Instituto Unibanco, possibilitando que os sistemas estaduais, responsáveis pelo Ensino Médio no país, fizessem parcerias para a implantação do ProEMI/PJF. Para o IU, “[...] a viabilização dessa união mostra a potência de uma parceria público-privada e como uma instituição não governamental pode atuar no sentido de melhorar a qualidade da educação pública no país”. (INSTITUTO UNIBANCO, 2013a, p. 20).

Ao contrário de ser construída democraticamente pela comunidade escolar, a proposta curricular deveria ser elaborada por meio de um sistema de gestão e avaliação padronizado que, para o Instituto Unibanco, seria o caminho para qualificar a aprendizagem dos alunos. (PERONI, 2015).

Tal empreendedorismo caracteriza o que Ball (2010) chama de inserção contínua da gestão gerencial para a educação do setor público como uma forma, centrada na liderança, de promover mudanças das ações dos sujeitos envolvidos e atribuir responsabilidades. Segundo Ball (2010), essas práticas:

Introduzem e disseminam como ‘boas práticas’ as condições (estratégias discursivas) para um sistema educacional ‘pós bem-estar social’ no qual o Estado contrata e monitora, mas não presta serviços a educação – criando -, por conseguinte, novas oportunidades de lucro para o serviço privado. Através do mercado e do emprego de tecnologias de desempenho e liderança, o Estado age como um ‘agente mercantilizador’ transformando a educação em uma mercadoria e em partes contratáveis, ou seja, ‘recalibrando as instituições’ para torná-las homólogas a empresas e criando dentro do setor público as condições econômicas e extraeconômicas necessárias para as operações do setor privado. (BALL, 2010, p. 489).

A educação pública brasileira, a partir de parcerias como a do Instituto Unibanco e do MEC, é caracterizada pelo que Ball (2010) denomina de mercantilização do conhecimento, pois “[...] o conhecimento não é mais legitimado por ‘narrativas grandiosas de especulação e emancipação’, mas pelo pragmatismo da ‘otimização’ – a criação de habilidades ou lucros ao invés de ideias”. (BALL, 2010, p. 488).

Quanto ao investimento no Ensino Médio, o Instituto Unibanco argumenta que o acesso, a permanência e a conclusão do Ensino Médio podem aumentar a inserção dos jovens no mercado de trabalho e ser o elemento de quebra de ciclo intergeracional de pobreza, segundo a lógica de que o jovem que abandona o Ensino Médio deixa de ser *cliente* das políticas de educação e tende a ser *alvo* das políticas de assistência social e de segurança pública. (MONTEIRO, 2013).

Essa concepção evidencia que a educação está sujeita aos processos de mercantilização e privatização, e que o setor privado vem redefinindo o setor público, inclusive a escola, não considerando as políticas sociais como direito social do cidadão. A inserção de critérios privados na gestão do público caracteriza-se, portanto, como “[...] um meio inovador de financiamento da educação que se baseia no melhor do público e do privado como potencial para resolver os profundos problemas sistêmicos dos sistemas de ensino, tais como acesso, qualidade e equidade”. (ROBERTSON; VERGER, 2012, p. 1135).

Com esse entendimento, as políticas educacionais materializadas na parceria entre o MEC e o Instituto Unibanco ajustam a gestão ao modelo gerencial e objetivam profissionalizar a gestão escolar em todos os níveis, a coordenação pedagógica da escola, a gestão financeira e a gestão de recursos, por meio de ferramentas de controle, focalizando a aplicação de princípios da administração empresarial, por meio da chamada Gestão Gerencial para Resultados.

Krawczyk (2014) argumenta, ainda, que a atuação de programas como o PJJ no Ensino Médio expressa as deficiências sofridas por essa etapa e a presença tardia de um projeto inacabado de democratização da educação, que sofre os abalos das mudanças ocorridas a partir da segunda metade do século XX, que transformaram significativamente a ordem social, econômica e cultural, com importantes consequências para toda a educação pública.

Para compreender a situação do Ensino Médio no Brasil, deve-se acompanhar o que têm feito as Secretarias Estaduais de Educação, órgãos que operam esse nível de ensino. O que se observa é que um setor do empresariado assumiu lugar privilegiado na definição de políticas educativas. (KRAWCZYK, 2014).

As ações do setor privado estão presentes em diferentes âmbitos de ação pública – executivos federais e estadual, legislativo, municípios – e, sobretudo, conta com o apoio do Estado, que compartilha suas propostas e procura implantá-las, tendência exemplificada pela parceria entre o MEC e o Instituto Unibanco na execução do Programa Jovem de Futuro.

Tal tendência afasta a implantação de uma educação voltada à formação de cidadãos e imprime, na política educacional brasileira, a propalada gestão gerencial. Essa lógica

[...] promove a circulação de um conjunto de propostas que, muitas vezes, influenciam as ações políticas; quando não, servem para legitimar decisões já tomadas. Abre espaço também para que institutos e fundações empresariais, em associação com ONGs e empresas de consultoria, passem a buscar evidências empíricas nacionais e internacionais e implementar projetos pilotos, formando-se, assim, uma espécie de “banco de ideias e de experiências” viáveis para reprodução em larga escala, passíveis de se tornarem políticas públicas. (KRAWCZYK, 2014, p. 25).

Paralelamente a esse processo, questiona-se o abandono do ideário da igualdade de acesso ao conhecimento, que permita ao estudante desenvolver-se plenamente como cidadão. Logo, questionam-se as orientações emanadas tanto do sistema de ensino quanto da iniciativa privada, e as consequentes alterações que poderiam promover o direito à educação.

As orientações emanadas pelo PJF requerem uma gestão eficiente, participativa e com foco nos resultados de aprendizagem, pois na concepção desse programa tais resultados podem influenciar na qualidade da educação ofertada pelas escolas públicas de Ensino Médio.

O princípio que embasa o PJF é o de que qualquer instituição escolar pode mudar sua realidade com autonomia e responsabilidade. O Instituto Unibanco utiliza instrumento pedagógico e gerencial para monitorar e acompanhar os resultados educacionais obtidos.

A materialização do PJF se executa por meio de parcerias com as Secretarias Estaduais de Educação e com a aplicação de instrumentos de suporte à gestão (eixo norteador do programa) das escolas e dos sistemas de ensino. Esses instrumentos são aplicados em um período de três anos e propõem uma ação multidimensional, sustentada em apoio técnico e financeiro do instituto e um conjunto de metodologias com os seguintes suportes: assessoria técnica, formação, análises educacionais, tecnologias, metodologias pedagógicas e sistema de apoio à gestão escolar.

Como a perspectiva é melhorar resultados, a partir da gestão escolar, o PJF estabelece metas para cada estado parceiro. Baseados nas metas, os agentes educacionais desenvolvem um Plano de Ação, por meio dos diagnósticos levantados em cada contexto. A partir disso, o Plano de Ação é colocado em prática, sendo monitorado e avaliado para identificar as ações que geram resultados e as que necessitam ser alteradas.

Para alcançar os resultados propostos no Plano de Ação, o Jovem de Futuro disponibiliza Metodologias que são estratégias para fomentar ações, projetos e trabalhos de forma interdisciplinar; corrigir dificuldades e fragilidades específicas encontradas nas instituições de ensino; articular a comunidade escolar; e potencializar ações já existentes na unidade. (INSTITUTO UNIBANCO, 2013a).

Essas metodologias do Jovem de Futuro estão divididas em duas categorias: Metodologias Pedagógicas voltadas para o processo de ensino e de aprendizagem, que incluem

as metodologias Entre Jovens¹⁷, Valor do Amanhã¹⁸, Jovem Cientista¹⁹, Entendendo o Meio Ambiente Urbano²⁰, Introdução ao Mundo do Trabalho²¹; e Metodologias de Mobilização e Articulação, que intencionam realizar ações para a participação da comunidade na escola, sendo elas, SuperAção na Escola²², Agente Jovem²³, Fundos Concursáveis²⁴, Monitoria²⁵, Campanha Estudar Vale a Pena²⁶.

Segundo o Instituto, os estados são responsáveis pela implantação do programa em suas redes, disponibilizando infraestrutura e equipe necessárias para a supervisão e o monitoramento das escolas. O projeto está centrado na capacitação de gestores para o planejamento focado em resultados, nas avaliações de larga escala para tornar mais efetiva a prática pedagógica e na mobilização da comunidade de alunos e familiares para a criação de um clima favorável à valorização da experiência escolar. (INSTITUTO UNIBANCO, 2010).

Há um ciclo de validação, e as instituições escolares recebem recursos financeiros conforme o número de alunos. As atividades são conduzidas por um grupo gestor da escola, composto por membros da direção, coordenação do projeto, alunos e familiares. Essa equipe é responsável por validar as ações, que são supervisionadas por técnicos que realizam visitas,

¹⁷ Metodologia que busca resgatar e desenvolver as bases necessárias (competências e habilidades) que não foram plenamente desenvolvidas no Ensino Fundamental, em Língua Portuguesa e Matemática, para o avanço no Ensino Médio. (INSTITUTO UNIBANCO, 2013b, p. 6).

¹⁸ Metodologia que visa despertar a perspectiva de futuro e incentivar a criação de projeto de vida. A partir de uma linguagem adequada ao dia a dia do estudante, busca envolvê-lo na construção de projetos de futuro, fazendo com que eles se tornem responsáveis pelas escolhas que fazem a partir de suas próprias conclusões. (INSTITUTO UNIBANCO, 2013b, p. 7).

¹⁹ Metodologia que estimula projetos pedagógicos interdisciplinares e conhecimentos baseados na descoberta científica. Permite ao professor estimular seus alunos na busca do conhecimento a partir de pesquisas científicas, além de possibilitar o trabalho interdisciplinar. (INSTITUTO UNIBANCO, 2013b, p. 8).

²⁰ Metodologia que desenvolve a conscientização sobre a responsabilidade ambiental na prática. Possibilita reflexão, investigação e atuação nas causas dos problemas que afetam o meio ambiente. Estimula o desenvolvimento de ações de prevenção à degradação do meio ambiente. (INSTITUTO UNIBANCO, 2013b, p. 10).

²¹ Metodologia que contribui para que os alunos, ainda na escola, adquiram uma visão ampla do mundo do trabalho e reflitam sobre sua inserção profissional de modo mais qualificado. Desenvolver competências e habilidades necessárias no campo profissional. (INSTITUTO UNIBANCO, 2013b, p. 9).

²² Metodologia para mobilizar a comunidade escolar, promovendo a reflexão sobre interesse coletivo, para provocar impacto positivo no clima escolar. (INSTITUTO UNIBANCO, 2013b, p. 12).

²³ Metodologia que promove o desenvolvimento de habilidades e atitudes que contribuem para o protagonismo juvenil e a corresponsabilidade pelo ambiente escolar. (INSTITUTO UNIBANCO, 2013b, p. 11).

²⁴ Metodologia que permite a professores e alunos participarem de maneira ativa nas melhorias que consideram importantes e perceber sua efetiva contribuição para mudanças possíveis dentro da escola. (INSTITUTO UNIBANCO, 2013b, p. 15).

²⁵ Metodologia que possibilita à escola, a partir de um diagnóstico, que seus alunos atuem como monitores de alguma demanda da unidade de ensino. Desse modo, propõe identificar alunos com habilidades e condição para auxiliar outros com dificuldade de aprendizagem ou para oferecer apoio em diferentes áreas da escola, como, por exemplo, biblioteca, laboratório de informática, atividades culturais no intervalo, etc. (INSTITUTO UNIBANCO, 2013b, p. 13).

²⁶ Grande campanha de mobilização na escola para reforçar a importância de concluir os estudos com sucesso. (INSTITUTO UNIBANCO, 2013b, p. 14).

analisam a organização das atividades, os relatórios e os cronogramas. Ocorre, também, o monitoramento físico-financeiro, com a finalidade de verificar a adequada utilização dos investimentos e aplicar sanções caso haja resultados negativos. (INSTITUTO UNIBANCO, 2011).

O Jovem de Futuro parte do princípio de que a gestão escolar de qualidade proporciona um impacto significativo nos resultados da escola e na aprendizagem dos alunos, por isso deve estar sustentada por apoio técnico, financeiro e um conjunto de metodologias. Em 2010, o PJJ propôs a GEpR, assunto que será objeto da próxima seção.

3.3.1 A concepção de Gestão Escolar para Resultados (GEpR)

O Programa Jovem de Futuro parte do diagnóstico de que o mau resultado das escolas está centrado na gestão escolar, julgada como ineficiente e ineficaz. Seguindo essa premissa, em 2010 foi criada a Gestão Escolar para Resultados (GEpR). A GEpR é o pilar orientador das ações e formações do Programa Jovem de Futuro a partir da fase ProEMI/JF.

Esse conceito parte da perspectiva de que a aprendizagem deve estar no centro das decisões da gestão: “[...] o GEpR é um modelo que visa contribuir para a melhoria das rotinas da gestão escolar, criando as condições que irão garantir a geração de resultados e o efetivo direito à aprendizagem de todos os estudantes”. (INSTITUTO UNIBANCO, 2017d).

A GEpR está fundamentada em cinco princípios e valores: Participação; Altas expectativas e valorização; Respeito a contextos diversos; Necessidade de inovar; e Equidade. Esses princípios e valores devem ser trabalhados de forma articulada e simultânea, criando um círculo virtuoso que garanta o direito à aprendizagem de todos. Tal conceito, que fundamenta o Jovem de Futuro,

[...] induz as escolas e a educação pública ao gerencialismo, naturalizando a lógica empresarial e alterando o conteúdo da proposta educacional. Portanto, é a gestão dos sistemas e das escolas que executa as práticas inspiradas na perspectiva mercantil: controle, eficiência, eficácia, resultados e produtividade. (PERONI; CAETANO, 2016, p. 413).

Observamos que essa concepção não é regida pelo princípio da gestão democrática do ensino, como rege a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), pois está fundamentada em mecanismos gerenciais voltados para a avaliação, indicadores e resultados, deixando de lado os instrumentos da gestão democrática.

A GEpR do Programa Jovem de Futuro, implantado pelo Instituto Unibanco, insere-se nesse contexto de mudanças de “[...] lógica de gestão do público, tendo como parâmetro o privado, por julgá-lo padrão de eficiência e produtividade, com profundas consequências para a gestão democrática da educação”. (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009, p. 762).

O pressuposto central da GEpR é que a gestão é capaz de impactar o desempenho dos alunos e do sistema público educacional, sobretudo porque “[...] o Jovem de Futuro parte do princípio de que a gestão escolar de qualidade proporciona um impacto significativo nos resultados da escola e no aprendizado dos estudantes”. (INSTITUTO UNIBANCO, 2013a, p. 26).

A GEpR fundamenta-se na perspectiva de que qualquer organização, sobretudo as instituições voltadas para o interesse público, deve ter uma qualificação técnica e social de gestão. (INSTITUTO UNIBANCO, 2013a). O pressuposto do Instituto é de que a gestão da escola pode adotar a perspectiva de qualquer organização. (CAETANO; PERONI, 2015).

Os princípios da GEpR orientam o trabalho dos gestores com foco nos resultados da aprendizagem, com estratégias e instrumentos que tornam a gestão mais eficiente e produtiva, a partir do monitoramento, controle e avaliação, e da utilização de programas de comunicação para garantir ampla adesão da comunidade às ações da escola, sempre tendo em vista a conquista de melhores resultados na aprendizagem. (INSTITUTO UNIBANCO, 2013a).

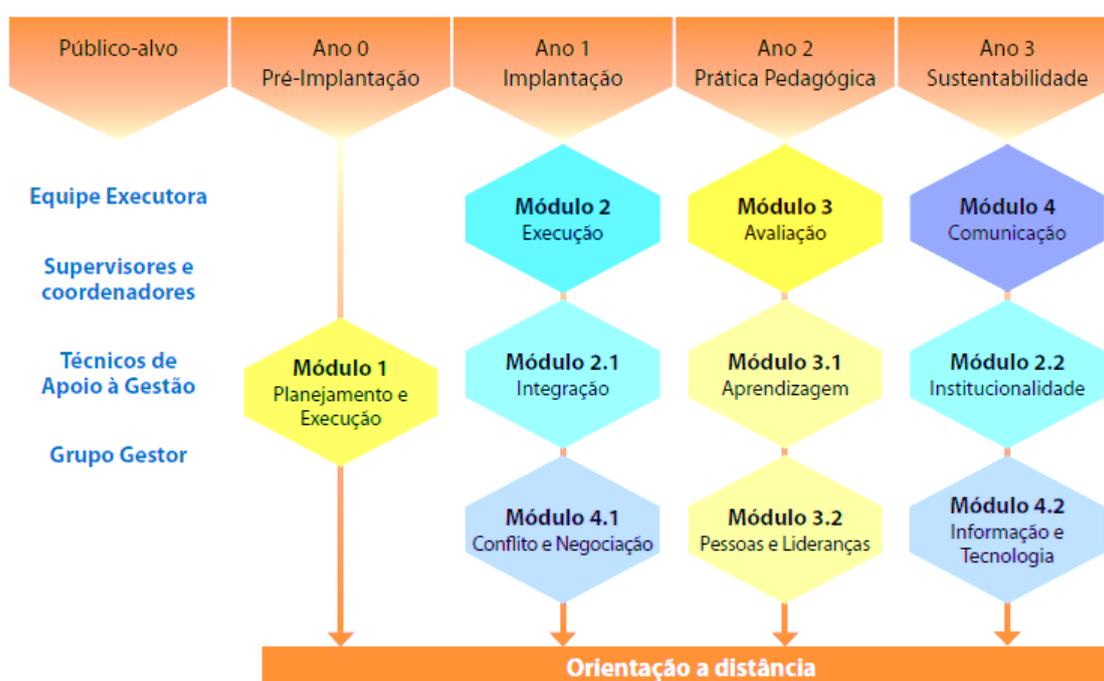
O Instituto Unibanco oferece a formação em Gestão Escolar para Resultados e é nesse momento que os gestores e supervisores têm o primeiro contato com o conceito de GEpR, os objetivos e instrumentos que orientam as ações do PJF. A formação tem a finalidade de relacionar as práticas que ocorrem na instituição escolar com o conceito de GEpR.

O curso, em um primeiro momento, foi estruturado em módulos presenciais e a distância, com temas voltados à avaliação e ao planejamento focado nos resultados da aprendizagem para impactar a qualidade da escola. No módulo presencial, participaram o diretor, o coordenador pedagógico e um professor, que adquirem um papel multiplicador na escola. O grupo é chamado de Trio Gestor, composto de acordo com as especificidades de cada estado. (INSTITUTO UNIBANCO, 2013a).

O curso foi estruturado, no início da disseminação, em 10 módulos. Essa estrutura sofreu alterações ao longo da implantação. Deveriam ser trabalhados de forma interligada e contínua, em encontros presenciais e a distância. Todavia, o formato a distância foi mantido apenas por alguns meses, em 2012, e suprimido da proposta do Curso, por não apresentar bons resultados.

O desenho curricular compreende 10 módulos, sobre temas como planejamento, execução, avaliação e comunicação, que interagem entre si. Os temas dos módulos são: planejamento, execução, avaliação, comunicação, integração, institucionalidade, pessoas e liderança, conflito e negociação, aprendizagem e, por fim, informação e tecnologia. De acordo com o Relatório de Atividades do Instituto (2011), o processo de formação foi planejado com as etapas a seguir.

Figura 3 – Módulos de capacitação em GEpR



Fonte: Relatório de Atividades do Instituto Unibanco (2011)

Assim, o chamado Trio Gestor integra um grupo maior denominado Grupo Gestor. O Grupo Gestor tem a função de, em conjunto com o diretor da escola, planejar e coordenar a elaboração do Plano de Ação, implementar e executar o ProEMI/JF, tomando as decisões necessárias para garantir o seu sucesso. Participam: o diretor da escola, o coordenador do Jovem de Futuro na escola, um professor, um representante do Conselho Escolar, um representante dos estudantes e um representante dos pais dos alunos. (INSTITUTO UNIBANCO, 2013a).

Dos cinco representantes do Grupo Gestor, três fazem parte do Trio Gestor, ou seja, o Diretor, o Coordenador do ProEMI/JF e um terceiro representante da equipe escolar que tenha grande envolvimento com as ações da escola e o Programa. O Trio Gestor participa da formação

em Gestão Escolar para Resultados e deve garantir que o conteúdo das formações seja multiplicado na escola. (INSTITUTO UNIBANCO, 2013a).

O curso tem a finalidade de levantar elementos para o desenvolvimento de uma gestão escolar voltada para resultados e promover reflexões sobre o trabalho do supervisor do ProEMI/JF, do técnico de apoio à gestão e do gestor escolar e sobre a educação brasileira, o papel da escola na sociedade e o papel do gestor nas transformações ocorridas no espaço escolar. (MOFACTO, 2014).

Conforme a análise de Caetano e Peroni (2015), o Conselho Escolar, um dos pilares para a efetivação da gestão democrática, perde espaço, já que ocorre a formação de outro conselho gestor na escola, vinculado ao projeto. Além disso, observamos o modo como as organizações do Terceiro Setor atuam na prestação de serviços para a educação, com concepções e soluções privadas aos problemas da escola pública brasileira.

A gestão para resultados é implantada na escola por meio do Plano de Ação elaborado a cada ano letivo e prevê as atividades que deverão ser desenvolvidas no início da intervenção: ações definidas no processo de planejamento e sua relação com os macrocampos e resultados esperados nos três eixos de execução do PJF (Aluno, Professor e Gestão). (INSTITUTO UNIBANCO, 2013a).

Verificamos que o Plano de Ação é elaborado com a finalidade de garantir os resultados esperados por meio de mecanismos de controle da escola e das redes de ensino. Ocorre que, para o Instituto, as políticas de incentivo ou sanção do ProEMI/Jovem de Futuro são fundamentadas em sistemas de monitoramento e avaliação, indispensáveis para avaliar o progresso de cada escola. (INSTITUTO UNIBANCO, 2013a).

Entendemos que o conceito de Gestão Escolar para Resultados não atende ao princípio da gestão democrática alicerçada na participação, na autonomia, nos processos coletivos de decisão, na transparência e nos processos de construção a partir das discussões e ideias que se originam na realidade de cada instituição escolar. A GEpR, ao contrário, parte de parâmetros voltados a soluções privadas, voltados para a avaliação, o controle de resultados e a meritocracia, e ignoram as práticas escolares que embasam a formação do sujeito histórico e social.

O Instituto Unibanco atua na prestação de serviços para a escola pública de Ensino médio com propostas de soluções aos problemas da educação pública no país, com propostas

padronizadas a todas as instituições escolares envolvidas, independentemente das particularidades de cada sujeito, instituição e local.

O material produzido pelas parcerias é padronizado e replicável, por isso depreendemos que a metodologia utilizada pelas instituições do Terceiro Setor pode ser compreendida pelo que Ball e Olmedo (2013, p. 38) denominam de ‘receitas mágicas’, que estão “[...] centradas em *soluções* genéricas e escaláveis, projetadas de forma que possam ser implantadas independente do contexto em níveis diferentes (local, nacional e internacional).”

Em 2011, o programa teve sua tecnologia validada e ampliada em parceria com o Ministério da Educação no Programa Ensino Médio Inovador e passou a ser chamado ProEMI/JF. Como vimos, o ProEMI tem como foco o currículo, enquanto o Jovem de Futuro centra a sua atuação na gestão escolar, com a concepção de GEpR.

Na próxima seção, ponderamos sobre os desdobramentos da parceria público-privada para a educação, a partir da concepção de gestão por resultados, com implicações para a democratização da educação. A relação entre o público e o privado aprofunda-se via parceria MEC/Instituto Unibanco, em que o privado determina o conteúdo da política educacional para o Ensino Médio.

3.4 A PARCERIA ENTRE O INSTITUTO UNIBANCO E O MEC E SEUS DESDOBRAMENTOS NA GESTÃO DE RESULTADOS NA EDUCAÇÃO: O ProEMI/JF

Esta seção traz reflexões sobre os desdobramentos da parceria o ProEMI/JF, a partir da integração do ProEMI, do Ministério da Educação (MEC) e do projeto Jovem de Futuro, desenvolvido pelo Instituto Unibanco, política que evidencia um referencial instaurado nos conceitos de eficiência e eficácia do mercado. O contexto histórico da parceria dá-se pela tese de diminuição do Estado e dos espaços públicos e a relação com o privado. (ARAÚJO, 2017).

Importa compreender a junção das propostas discutidas nos itens anteriores, sob a perspectiva de que o papel do Estado na prestação do serviço público sofre profundas mudanças, das quais se afirmam duas tendências: a primeira refere-se à retirada do Estado “[...] da execução das políticas sociais estas agora ofertadas por distintos agentes privados, configurando o que tem sido identificado como propriedade pública não-estatal”. (ADRIÃO; PERONI, 2009, p. 109).

Podemos evidenciar tal tendência com a parceria supracitada, em que o Estado transfere a definição e implantação das políticas educacionais para as instituições sem fins lucrativos do Terceiro Setor, como o Instituto Unibanco. Na segunda tendência, o Estado elabora e executa os serviços públicos, porém ocorre a inserção dos critérios privados na política social. Com isso, são introduzidos os conceitos e a lógica gerencial nesses espaços, processo identificado como quase-mercado. (SOUZA; OLIVEIRA, 2003).

Esta seção intenta analisar as implicações da parceria público-privada firmada entre o MEC e o Instituto Unibanco, que transfere para o setor público educacional, em especial para as escolas públicas de Ensino Médio, a concepção gerencial de Gestão Escolar para Resultados. Tal parceria evidencia o modo como as instituições privadas do Terceiro Setor interferem na definição e implantação das políticas públicas educacionais e alteram, sobretudo, a gestão educacional.

Opinamos que essa parceria privatiza a gestão da educação, pois introduz, nas escolas públicas, a lógica de administração das empresas. Assim, as escolas passam de um espaço público democrático para espaços em que predomina a concepção privada, com mecanismos competitivos articulados a institutos, a fundações e a demais organizações privadas, que oferecem soluções para os problemas educacionais, mas, na verdade, tornam-se um locus estratégico para que disponham de serviços e negócios privados.

As entidades privadas, como as fundações e os institutos, são alçadas a protagonistas para resolverem os problemas e promoverem melhorias na educação. É nesse contexto que se dá a parceria analisada para a gestão de escolas públicas de Ensino Médio. O modelo de GEpR, apresentado por seu proponente, o IU, transfere para a gestão do sistema e das escolas pressupostos gerencialistas, com vistas à instauração de um referencial embasado na eficiência e na eficácia.

São muitas as formas em que o privado interfere no público, porém a ênfase dada a este estudo requer compreender o formato de privatização da parceria instituída entre o MEC e o Instituto Unibanco, na execução do ProEMI/JF, e o modo que altera os processos de gestão, a partir da introdução da concepção de gestão para resultados. Tal parceria, assinada em 2012, por meio de termo de cooperação, garante apoio técnico para qualificar a gestão do Ensino Médio. (INSTITUTO UNIBANCO, 2012).

O ano da parceria foi visto como emblemático para o presidente do Instituto Unibanco, Pedro Moreira Salles, pois representou a fase de transferência do Jovem de Futuro para os

sistemas públicos de ensino, com ampla aceitação do MEC e dos estados. Ainda segundo Salles (2011, p. 6),

Desde que assumimos o compromisso com a melhoria da educação média brasileira, considerada estratégica para o atual estágio de desenvolvimento econômico do país, nos dedicamos a criar uma tecnologia educacional que pudesse se transformar em política pública e, assim, alcançar uma dimensão realmente expressiva para a sociedade.

Constatamos, com a fala do presidente, que um dos motivos alegados pelo Instituto Unibanco para a atuação junto às escolas públicas de Ensino Médio é a função de formação de capital humano para o desenvolvimento econômico do país. A observação desse fator pode ser relevante, uma vez que a percepção de uma educação pública de qualidade é elevada a estratégia de disseminação das empresas privadas, associando diretamente a relação entre educação e desenvolvimento econômico.

Entre os anos de 2008 e 2010, o projeto Jovem de Futuro passou por um processo de validação. Nesse entretempo, tal projeto foi reconhecido como tecnologia educacional pelo MEC. No ano de 2011, o projeto passou por uma nova fase, que foi a transferência de tecnologia, para que fosse alçada em larga escala. O projeto Jovem de Futuro foi denominado, nos Relatórios de Atividades, a partir de 2011, como Jovem de Futuro, e acrescido da concepção de Gestão Escolar para Resultados.

O formato das parcerias sofreu alterações no decorrer das diferentes fases de atuação do Jovem de Futuro. Na primeira etapa, tida como teste, iniciada em 2007, a parceria foi realizada diretamente com as escolas selecionadas e, em seguida, com a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), órgão da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEESP). Nessa fase, o Instituto Unibanco oferecia apoio técnico e financeiro às escolas.

A partir de 2008, foi implantada a fase piloto. O processo de formalização da parceria foi realizado diretamente com as Secretarias Estaduais de Educação e, posteriormente, com as escolas. Em seguida, todas as ações de implementação do projeto foram desenvolvidas diretamente com as escolas participantes, que recebiam apoio técnico e aporte de recursos financeiros do Instituto Unibanco.

Em 2012, com a junção do ProEMI/JF, em razão do foco na disseminação do projeto para um número maior de escolas, foi preciso implementar primeiro o Jovem de Futuro nas Secretarias de Educação para que, em seguida, replicassem o modelo nas escolas de sua rede. Nessa fase, a formalização da parceria foi realizada diretamente com os governadores estaduais e, depois, com as Secretarias Estaduais de Educação. Para tal, estabeleceu parcerias com

escolas, MEC, Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (SAE) e Secretarias de Estado de Educação. O MEC ficou responsável por fornecer os recursos financeiros para as escolas, por meio do ProEMI e do PDDE. Ao Instituto Unibanco coube dar o apoio técnico para as Secretarias e conduzir o processo de formação dos gestores escolares.

Na terceira etapa, o trabalho é realizado diretamente com as Secretarias de Educação que implementam o Jovem de Futuro em suas escolas. O projeto oferece a formação, a assessoria técnica, as ferramentas e os sistemas necessários para que os próprios gestores escolares utilizem, com eficiência, os recursos e as verbas disponíveis.

O quadro 4 evidencia as áreas de atuação e os parceiros do Instituto Unibanco em todas as suas fases.

Quadro 4 – Atuação do Instituto Unibanco nos estados brasileiros

FASE	ESTADO	Nº DE ESCOLAS	Nº DE ALUNOS	ATUAÇÃO DO IU
Piloto	Rio Grande do Sul	46 escolas	53 mil alunos	O Instituto Unibanco atuou no Rio Grande do Sul em parceria com a Secretaria Estadual de Educação na implementação da fase piloto do Jovem de Futuro.
Piloto	São Paulo	77 escolas	103 mil alunos	O Instituto Unibanco atua no estado de São Paulo em parceria com a Secretaria Estadual de Educação na implementação da fase piloto do Jovem de Futuro, na Grande São Paulo e na região do Vale do Paraíba.

Piloto	Rio de Janeiro	30 escolas	65 mil alunos	O Instituto Unibanco atua no estado do Rio de Janeiro, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação na implementação da fase piloto do Jovem de Futuro. Além disso, mantém uma parceria com a Secretaria Municipal de Educação para aplicação da metodologia Entre Jovens com turmas de Ensino Fundamental.
Piloto	Minas Gerais	44 escolas	71 mil alunos	O Instituto Unibanco atuou em Minas Gerais em parceria com a Secretaria Estadual de Educação na implementação da fase piloto do Jovem de Futuro.
ProEMI/JF	Mato Grosso do Sul	271 escolas	120 mil alunos	O Instituto Unibanco atuou no Mato Grosso do Sul em parceria com a Secretaria Estadual de Educação na implementação do Jovem de Futuro (ProEMI/JF), entre 2012 e 2014.
ProEMI/JF	Goiás	580 escolas	364 mil alunos	O Instituto Unibanco atua em Goiás em parceria com a Secretaria

				Estadual de Educação na implementação do Jovem de Futuro (ProEMI/JF) desde 2012.
ProEMI/JF	Ceará	439 escolas	442 mil alunos	O Instituto Unibanco atua no Ceará em parceria com a Secretaria Estadual de Educação na implementação do Jovem de Futuro (ProEMI/JF) desde 2012.
ProEMI/JF Terceira fase	Piauí	418 escolas	170 mil alunos	O Instituto Unibanco atua no Piauí em parceria com a Secretaria Estadual de Educação na implementação do Jovem de Futuro desde 2012.
ProEMI/JF Terceira fase	Pará	458 escolas	470 mil alunos	O Instituto Unibanco atua no Pará em parceria com a Secretaria Estadual de Educação na implementação do Jovem de Futuro desde 2012.
Terceira fase	Espírito Santo	151 escolas	72 mil alunos	-

Fonte: Quadro elaborado a partir de Instituto Unibanco (2017e)

A partir da sua consolidação, o ProEMI/JF foi implementado nas redes públicas de ensino dos estados de Goiás, Ceará, Mato Grosso do Sul, Pará e Piauí, em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação. Quatro unidades da Federação – Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul e Pará – universalizaram gradualmente, em todas as escolas de Ensino Médio, durante

os três primeiros anos do processo, o atendimento das escolas de Ensino Médio. Na terceira fase do Jovem de Futuro, foi estabelecida parceria com o estado do Espírito Santo e em novas escolas dos estados do Pará e do Piauí.

A propósito, o Instituto Unibanco conta com as seguintes parcerias para a implantação do ProEMI/JF: Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação; Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República; Secretaria da Educação do Estado do Ceará; Secretaria de Estado da Educação de Goiás; Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul; Secretaria de Estado de Educação do Pará; e Secretaria da Educação e Cultura do Piauí.

O Instituto Unibanco empreendeu múltiplas atividades – planejamento de processos, reuniões, organização e participação em encontros – para efetivar a transferência da tecnologia Jovem de Futuro para os sistemas públicos de ensino e a consolidação do projeto em política pública. De acordo com o Relatório de Atividades de 2011, o processo de transformação do Jovem de Futuro em um programa nacional incluiu “[...] a constituição de consultorias de apoio, o desenho metodológico para aplicação em capacitações, a produção de manuais didáticos e guias metodológicos, a montagem de estratégias de monitoramento e avaliação, além de ações coordenadas de comunicação. (INSTITUTO UNIBANCO, 2011, p. 11).

Diante do exposto, na estrutura de transferência para os estados, o projeto passou por uma etapa de validação para ser disseminado nos sistemas públicos, tornando-se programa. Todas as etapas do Jovem de Futuro foram sistematizadas para serem aplicadas em larga escala, para isso foram desenvolvidos manuais para orientar as equipes das Secretarias de Educação dos estados parceiros. O curso de GEPR foi oferecido para capacitar os grupos gestores a aplicar o programa em suas instituições.

Com a adesão dos estados, cabe ao MEC a aplicação de recursos e ao Instituto Unibanco o apoio técnico, também responsável pelo processo de capacitação e disseminação da GEPR. Diante disso, o “[...] ProEMI/JF se institui como política pública, com vistas à inclusão dos jovens, ao respeito às diferenças e à promoção de um aprendizado efetivo”. (INSTITUTO UNIBANCO, 2013a, p. 17).

Todas essas ações foram realizadas para que o Jovem de Futuro fosse consolidado como política pública integrada ao ProEMI. De acordo com o Instituto Unibanco (2011, p. 24):

Com o aval do Conselho Administrativo do Instituto Unibanco, o processo foi iniciado ainda em 2010, quando a avaliação positiva de impacto do projeto, em seu ciclo de validação, credenciou-o a ser disseminado em larga escala, desencadeando a iniciativa de ofertar a tecnologia para os sistemas educacionais.

Com a sistematização do programa e a concepção do curso de Gestão Escolar para Resultados, para formar as equipes para a aplicação do projeto, o Instituto Unibanco anunciou a disponibilidade da proposta educacional a todos os estados brasileiros, sendo que Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará e Piauí logo manifestarem interesse em aderir à proposta.

Para o processo de adesão, foram encaminhadas equipes do Instituto para os estados que manifestaram interesse. As equipes realizaram capacitação por meio de oficinas para a apresentação do Jovem de Futuro aos representantes das Secretarias Estaduais de Educação.

Sobre isso, Ball (2014, p. 27, grifo do autor) analisa o fato de que “[...] a política educacional está sendo ‘feita’ em novas localidades, em diferentes parâmetros, por novos atores e organizações”. (BALL, 2014, p. 27, grifo do autor). Isso fica evidenciado nesta tese, pois, com o reconhecimento do Jovem de Futuro como uma política educacional, o Instituto Unibanco dita as regras para os estados parceiros e introduz mudanças no conceito de gestão. Ao MEC, compete o repasse financeiro.

A figura 4 revela a minimização do Estado frente à elaboração e condução das políticas públicas e a centralidade do Instituto Unibanco na execução da atividade pública, bem como o reordenamento anunciado por Ball (2004) e Montañó (2010), quando analisam que as políticas vêm sendo produzidas em diferentes locais, por distintos atores e com incentivos fiscais que despertam o interesse do privado sobre a questão social.

Figura 4 – Centralidade do Instituto Unibanco

Fonte: Relatório de Atividades do Instituto Unibanco (2011).

Observamos, no caso brasileiro, que a União tem sido protagonista no que se refere à produção de novas concepções de Estado, isto é, passa a conviver com dois modelos, ou seja, o público e o privado na administração estatal. Contudo, com esse modelo híbrido, não significa dizer que o Estado é retirado dos serviços públicos. O que ocorre é uma reorganização das funções entre Estado e mercado, em que ao Estado cabe financiar e ao mercado planejar e executar as políticas públicas. (VERGER; NORMAND, 2015).

Vimos isso na parceria público-privada ProEMI/JF, em que o MEC se responsabilizou por repassar recursos financeiros para o desenvolvimento do programa nas escolas atendidas, por meio do PDDE. E ainda, com a transferência da tecnologia aos estados, foram mantidas as premissas definidas como ‘núcleo duro’, que são estabelecidas pelo Instituto como a “[...] manutenção do nome do projeto, a criação de equipes gestoras, a avaliação de desempenho durante os três anos de atividades e o envio de recursos diretamente às escolas”. (INSTITUTO UNIBANCO, 2011, p. 24). Tais premissas viabilizam a implantação do programa em qualquer estado, desconsiderando-se as especificidades locais.

O quadro a seguir sistematiza o núcleo de sustentação do Jovem de Futuro para a transferência a qualquer estado brasileiro, como evidencia o Instituto Unibanco (2011).

Quadro 5 – Núcleo de sustentação do Jovem de Futuro

Adesão dos Estados	Supervisão intensiva e exclusiva das escolas participantes	Capacitação e apoio à Gestão Escolar para Resultados
Manutenção do nome do programa	Divulgação, mobilização e pacto para resultados	Aporte financeiro diretamente à escola
Formação de uma equipe gestora	Adesão das escolas	Avaliação de desempenho durante o processo
Formação de Unidades de Apoio do Instituto Unibanco nas Secretarias	Formação de um grupo gestor	Políticas de reconhecimento e sanção

Fonte: Quadro elaborado a partir de Instituto Unibanco (2011, p. 24).

Frente às informações contidas no quadro 5, que demonstra o processo de transferência da tecnologia do Jovem do Futuro aos estados parceiros, o Instituto Unibanco assume o papel de guardião do projeto. A ideia de guardião, nesse caso, é apenas para oferecer apoio técnico, isto é, a capacitação em Gestão Escolar para Resultados e preparar os órgãos estaduais e as escolas para a ação.

O modo de organização e funcionamento do PJF está representado na figura a seguir.

Figura 5 – Estrutura de funcionamento do PJF

Fonte: Relatório de Atividades do Instituto Unibanco (2011)

Assim, cabe às Secretarias de Educação a responsabilidade pela supervisão e as políticas de sanção, enquanto o MEC realiza os aportes financeiros e o acompanhamento. A SAE tem a missão de realizar as avaliações de impacto do projeto nos sistemas, que passam a ter seu desempenho colocado à prova.

As políticas de incentivo ou sanção do ProEMI/Jovem de Futuro são fundamentadas em sistemas de monitoramento e avaliação. O Instituto criou o Sistema de Gestão e Projeto (SGP) para controlar as ações do projeto Jovem de Futuro, que

[...] produz relatórios com indicadores de processo e resultados, que permitem monitorar o desempenho tanto de uma escola quanto de um grupo de estabelecimentos, proporcionando informações padronizadas, com a precisão e agilidade necessárias ao planejamento e processo de gestão. (INSTITUTO UNIBANCO, 2011, p. 34).

Esse sistema é alimentado pelas escolas com dados sobre as aulas dadas, a frequência e as notas dos alunos. Com esses indicadores, as Secretarias de Educação e o Instituto Unibanco monitoram e analisam o desempenho de cada instituição escolar. Além do SGP, outra plataforma *online* é o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), desenvolvido em 2012, cujo propósito é “[...] possibilitar a formação a distância dos professores nas metodologias do Jovem de Futuro e na etapa on-line do curso de Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem para os gestores escolares”. (INSTITUTO UNIBANCO, 2017f). Nesse ambiente, os cursistas contam com tutores a distância, que auxiliam no processo de aprendizagem sobre a GEpR.

O Sistema Instituto Unibanco de Análise da Rede Estadual de Ensino Médio (SITUA), é outro sistema de monitoramento e análise que oferece “[...] dados do Ideb/Saeb, da Prova Brasil, de rendimento escolar e de avaliações estaduais, divididos em síntese de indicadores e histórico das informações”. (INSTITUTO UNIBANCO, 2017f). Nessa plataforma, as equipes das Secretarias acessam os dados e criam mecanismos para supostamente melhorarem os índices de suas redes de ensino.

Após a fase piloto, o Jovem de Futuro passou a fazer parte da agenda das políticas educacionais brasileiras, em parceria com o Ministério da Educação uma vez que, de acordo com o Relatório de Atividades de 2012, “[...] garantir a continuidade do Jovem de Futuro, com qualidade, em um contexto de larga escala e sofisticada parceria institucional, se tornou prioridade absoluta dessa nova fase organizacional”. (INSTITUTO UNIBANCO, 2012, p. 6).

A parceria público-privada passou por um processo de adequação, que foi concluído em 2012. Esse ano marcou a expansão do programa ProEMI/JF, que se tornou a principal política pública para a escola média e tem, na gestão, o fio condutor das suas ações. Na concepção do IU, a gestão de qualidade produz educação de qualidade, com resultados significativos.

Porém, a ideia de gestão é tratada pelo Instituto a partir das premissas de eficiência e eficácia para a melhoria dos resultados de aprendizagem. Os pressupostos de GEpR que alicerçam o programa do Instituto minimizam a autonomia pedagógica, pois a tecnologia Jovem do Futuro prevê que desde o professor até o secretário de educação sejam monitorados no cumprimento de tarefas específicas.

A disseminação em larga escala fez com que o ProEMI/JF agrupasse os focos de atuação, isto é, permaneceu a proposta de redesenho curricular do ProEMI, que se somou ao fortalecimento da gestão escolar para resultados do JF. Assim, ao IU cabe a formação de gestores e o monitoramento dos resultados por meio de ferramentas gerenciais. A SAE coordena as avaliações do programa e o MEC disponibiliza recursos financeiros pelo PDDE. Para o Instituto Unibanco, a parceria ProEMI/JF favorece um

[...] currículo do Ensino Médio mais dinâmico, flexível e adequado aos anseios e necessidades da juventude e a gestão um instrumento que colabore para que os profissionais das escolas identifiquem aonde querem chegar, traçando metas e se comprometendo com os resultados. (INSTITUTO UNIBANCO, 2013a, p. 14).

Ainda sobre o foco de atuação na gestão e no currículo, o Relatório de Atividades de 2013 aponta a concepção que fundamenta a incorporação do Programa Ensino Médio Inovador ao Jovem de Futuro, que está fundamentada

[...] em uma perspectiva curricular crítica, que enxerga o jovem em suas dimensões cultural, social e política. Ao mesmo tempo, observa na gestão escolar um caminho que possibilita o comprometimento da instituição de ensino com os resultados, buscando garantir que todos os estudantes aprendam o esperado e no tempo adequado. (INSTITUTO UNIBANCO, 2013c, p. 14).

Entendemos que a lógica que trata o ProEMI/JF condiz com as orientações da Nova Gestão Pública, no que se refere, primeiramente, à reestruturação curricular, com a finalidade de formar novas subjetividades para o mundo do trabalho e, em segundo lugar, aos processos de gestão da escola indutora de transformações com vistas à eficiência e à eficácia.

Em 2013, houve a inclusão de um segundo grupo de escolas participantes do ProEMI/JF, que foi implementado como principal política para o Ensino Médio nos estados de Goiás, Ceará, Mato Grosso do Sul, Pará e Piauí. A meta das ações do Instituto é materializar uma nova cultura nos serviços públicos, a partir de “[...] uma tecnologia social para gestão escolar concebida, testada e incorporada à política educacional em âmbito federal e estadual”. (INSTITUTO UNIBANCO, 2013c, p. 9).

Na visão do Instituto Unibanco, foi estabelecida uma governança tripartite entre o MEC, as Secretarias Estaduais de Educação e o Instituto Unibanco, com a finalidade de fortalecer a cultura de gestão eficiente e eficaz nas escolas públicas dos estados parceiros. O foco de atuação, as escolas públicas de Ensino Médio, justifica-se pelo fato de que o Instituto Unibanco se intitula como instituição que aporta um conhecimento relevante para a agenda dessa etapa da educação básica no Brasil.

É no contexto de correlação de forças sociais por uma concepção de Estado e de sua administração que podemos apreender a política educacional para o Ensino Médio, em que sobressai a atuação de setor privatista que “[...] aproxima a última etapa da educação básica à visão mercantil da escola pública e contraria seu caráter público, inclusivo e universal”. (SILVA; SCHEIBE, 2017, p. 19).

Com isso, instituições privadas como o Instituto Unibanco aparecem como protagonistas na condução das políticas públicas e trazem soluções inovadoras para as problemáticas do Ensino Médio. E ainda, na visão do Instituto, requerem-se esforços do governo, da sociedade civil e da iniciativa privada, “[...] para que os jovens concluam o Ensino Médio e tenham condições de desenvolvimento pleno para uma inserção qualificada no mundo do trabalho”. (INSTITUTO UNIBANCO, 2013c, p. 9).

Para o Instituto, os problemas enfrentados pelo Ensino Médio brasileiro incluem o acesso, a qualidade do ensino e, sobretudo, questões relacionadas ao currículo e à

aprendizagem, pois “[...] o currículo permanece enciclopédico, em descompasso com as demandas e necessidades do século XXI”. (INSTITUTO UNIBANCO, 2013c, p. 16).

Esse cenário justifica a escolha do Instituto Unibanco como a última etapa da educação básica, por meio da tecnologia Jovem de Futuro, cujo foco é a gestão escolar para resultados. O quadro 6 exibe o total de escolas participantes por estado, a partir de 2012, quando se consolidou a parceria público-privada.

Quadro 6 – Unidades escolares participantes do ProEMI/JF por estado (2012-2016)

ESTADOS	2012	2013	2014	2015	2016
Ceará	100	224	393	439	27
Goiás	177	299	577	580	627
Mato Grosso do Sul	99	195	272	-	-
Pará	132	383	456	45	45
Piauí	74	236	411	139	137
Espírito Santo	-	-	-	151	149
Rio de Janeiro	-	-	-	12	-
São Paulo (Capital)	-	-	-	9	-
São Paulo – Vale do Paraíba	-	-	-	19	-
TOTAL DE ESCOLAS	581	1.337	2109	1.394	958

Fonte: Quadro elaborado a partir de Instituto Unibanco (2013c, 2014, 2015, 2016).

Verificamos que, em 2013, a parceria contou com a adesão de 756 novas escolas, em relação ao ano anterior. Já em 2014, somaram-se mais 772 instituições escolares geridas por meio de parceria público-privada. Nessas escolas, os diretores, coordenadores e técnicos das Secretarias de Educação receberam formação presencial sobre a GEpR. Já os professores

²⁷ Em 2016, as atividades do JF no Ceará foram realizadas com a Secretaria de Educação e as regionais de ensino. (INSTITUTO UNIBANCO, 2016, p. 22).

realizaram formações a distância em metodologias pedagógicas e de mobilização (voltadas para o processo de ensino e aprendizagem, e de fomento para a participação da comunidade na escola) desenvolvidas pelo Instituto.

Em 2015, foram estabelecidas parcerias com as Secretarias de Educação nos estados do Ceará, Espírito Santo, Goiás, Pará, Piauí, São Paulo e Rio de Janeiro. Após a fase piloto, em 2012, o ProEMI/JF foi implementado nas escolas do Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará e Piauí, até 2014. No ano de 2015, Ceará e Goiás realizaram o último ano do ciclo da avaliação de impacto, completando três anos de implantação. Nos estados do Pará e no Piauí, devido a mudanças nas Secretarias de Educação, foi iniciada uma nova etapa. (INSTITUTO UNIBANCO, 2015).

Já em 2016, o IU desenvolveu ações do Jovem de Futuro nos estados do Ceará, Espírito Santo, Goiás, Pará e Piauí. Participaram do projeto cerca de 958 escolas públicas.

Diante da atuação do Instituto Unibanco, em parceria com o MEC e as Secretarias de Educação, com o desenvolvimento de projetos e formação de profissionais que trabalham nas escolas ligadas ao Ensino Médio, no Relatório de Atividades de 2015, as atenções do Instituto voltaram-se ao complexo cenário brasileiro que se desenhou na agenda política no período.

A propósito, o Instituto Unibanco se define como um dos defensores da reforma no Ensino Médio. O Relatório de Atividades do ano de 2014 evidenciou alegações para mudanças na última etapa da educação básica. Segundo o documento, as mudanças devem começar pelo currículo: “[...] o modelo curricular do Ensino Médio é desatualizado e conteudista, desconectado do mundo do trabalho e das demandas da sociedade contemporânea, o que torna a escola desinteressante para o jovem de hoje”. (INSTITUTO UNIBANCO, 2014, p. 16).

Em 2015, promoveu-se o debate sobre a BNCC, como determina o Plano Nacional de Educação, bem como a elaboração dos Planos Estaduais e Municipais de Educação alinhados ao PNE. Vimos que, como uma instituição privada, o Instituto Unibanco se expressou, nesse relatório, como um propositor das mudanças no currículo do Ensino Médio. Para o Instituto, a partir da BNCC “[...] será possível formatar currículos e definir metodologias pedagógicas que tornem mais efetiva a aprendizagem dos estudantes, para que eles possam se desenvolver, se preparar para o exercício da cidadania e se qualificar para a vida profissional”. (INSTITUTO UNIBANCO, 2015, p. 10).

O Instituto Unibanco defende, ainda, a flexibilização do Ensino Médio, pois tal medida “[...] tem potencial para tornar a escola mais interessante para os jovens, ao possibilitar a eles

fazer escolhas mais afinadas com seu projeto de vida”. (INSTITUTO UNIBANCO, 2016, p 12). Entendemos que a flexibilização reforça a fragmentação e a hierarquia do conhecimento escolar com as alterações no currículo, cujo objetivo é a formação meramente instrumental, a diminuição da formação geral e a antecipação da profissionalização. (FERNANDES; ALVES, 2017).

Conforme Silva e Scheibe (2017), os argumentos expressos pelos defensores da reforma aproximam o Ensino Médio da visão mercantil da escola pública e contrariam seu caráter público, inclusivo e universal. Tal discussão, iniciada com o Projeto de Lei n. 6.840/2013 culminou, mais recentemente, com a Medida Provisória n. 746/2016, da qual resultou a Lei n. 13.415/2017.

Conforme argumenta Peroni (2015), a educação está alicerçada em um projeto de nação que vem sendo disputado por setores antagônicos, que definem a direção e o conteúdo da política educacional. Esses processos representam exatamente a contrarreforma da política social, pois tomam como imperativas a desresponsabilização do Estado e a privatização da educação pública.

Sob a perspectiva de redefinição do Estado com inspiração neoliberal, as reformas na educação vêm sendo aprovadas sem qualquer debate com a sociedade e setores acadêmicos. As mudanças na orientação e na realização do direito à educação evidenciam disputas que têm, no centro, a privatização, e alteram a lógica e a gestão da educação com a introdução de novos elementos: “[...] as parcerias, a gestão por resultados, o voluntariado, a terceirização, o que chamamos de privatização, trazendo implicações à educação e a escola”. (CAETANO, 2017, p. 13).

A ideia de que o setor privado é mais eficiente que o setor público vem sendo tratada nas últimas décadas, mas, sobretudo, o ataque à esfera pública e às políticas sociais ocorreu de forma mais profunda com o golpe de Estado de 2016. O golpe foi um “[...] ataque ao caráter público das políticas sociais em nosso país” (ARAÚJO, 2017, p. 10). As iniciativas tomadas pelo governo de Michel Temer afetaram diretamente as políticas sociais, entre elas a educação, bem como a relação público-privada.

Diante da agenda de retrocessos no campo das políticas sociais, o setor privado exerce influências na condução das reformas na educação, a partir da oferta de soluções privadas para os problemas que assolam os sistemas públicos, ao assumir que “[...] o mercado passa a ser o parâmetro de qualidade para os problemas sociais”. (CAETANO, 2017, p. 14). Por isso,

entendemos que os interesses privados ganharam centralidade na contrarreforma imposta pelo governo golpista de Michel Temer e são os grandes interessados pelo desmanche e privatização da escola pública.

Fagnani (2017) analisa a atual conjuntura de políticas ilegítimas do governo de Michel Temer e afirma que o período de 2016 a 2018 representa, para a sociedade brasileira, o fim dos avanços conquistados durante décadas. A partir daí, o que se materializou foi a radicalização de um projeto liberal e a continuidade das reformas do Estado iniciadas nos anos 1990. Para o autor, a materialidade da agenda de reformas significa “[...] privatizar tudo o que for possível”, tanto na questão econômica como na social. (FAGNANI, 2017, p. 10).

Com efeito, o pacto social rompido por esse governo representou

[...] o fim de um breve ciclo improvável de restauração democrática e da construção embrionária da cidadania social no Brasil. Caíram as máscaras; em meio século, o Brasil não mudou; e o arcaico voltou a dar as caras sem pudor, desta vez como sócio menor de uma coalizão política, financeira e empresarial que, ao perder as eleições, resolveu assumir o controle do governo pela via do golpe. A utopia pode ter eclipsado a realidade, tão cristalinamente clara, de que a democracia e a cidadania social são corpos absolutamente estranhos ao capitalismo brasileiro. (FAGNANI, 2017, p. 17).

Entre as mudanças impostas pelo novo governo, está a reforma do Ensino Médio, proposta sem qualquer debate com a sociedade; pelo contrário, foi instituída por Medida Provisória. Uma das críticas à Lei n. 13.415/2017, que aprova a reforma do Ensino Médio, é a abertura para as parcerias público-privadas, o que significa que as “[...] parcerias público-privadas para esse governo faz parte do programa internacional de privatização e mercantilização da educação [...]”. (ARELARO, 2017, p. 14). Entre as instituições que apoiam tal reforma está o Instituto Unibanco, como um dos apoiadores das mudanças na última etapa da educação básica.

No caso brasileiro, a agenda educacional atual evidencia disputas entre o setor público e a esfera privada, em que a “[...] hegemonia tem sido do setor privado, desvelando, desse modo a feição e o caráter ideologicamente privado assumido pelo Estado brasileiro. (DOURADO, 2011, p. 283). O cenário privatista é herança do ajuste neoliberal dos anos 1990, que introduziu processos de regulação e gestão centrados nos princípios da NGP.

Destacamos, nesse cenário, a atuação do Instituto Unibanco na condução da política educacional brasileira e na defesa de reforma do Ensino Médio. Essa instituição demonstra a centralidade dos agentes privados no processo de contrarreforma em curso no país, que atuam

de forma efetiva com propostas como terceirização de serviços, parcerias, *vouchers*, descentralização da gestão, gestão para resultados, liderança. (BALL, 2014).

Na conjuntura das políticas educacionais, o Estado é acionado a subvencionar direta ou indiretamente o setor privado. Assim, entram em ação instituições do Terceiro Setor, como o Instituto Unibanco, que altera os processos de gestão que deixam de ter, como parâmetro, o princípio constitucional de democracia e passam a ser orientados por uma perspectiva gerencial, orientada pelo mercado.

De acordo com Ball (2014, p. 42), “[...] o terceiro setor pode ser visto como uma nova governamentalidade sendo lançada sob o neoliberalismo”. Essa perspectiva do autor confirma a tese defendida neste relatório de pesquisa, ao considerar que a relação público-privada, por meio do Instituto Unibanco, provoca alterações na gestão da educação.

Assim, a parceria público-privada entre o MEC, as Secretarias Estaduais de Educação e o Instituto Unibanco, parceiros no ProEMI/JF, é um exemplo de política pública para o Ensino Médio, em que o privado assume a agenda pública para a educação, enquanto ao Estado cabe subvencionar as empresas privadas que estão cada vez mais ganhando centralidade no projeto educacional brasileiro.

A relação público-privada contraria o caráter público das escolas de Ensino Médio, ao aproximá-las de uma visão mercantil. O ProEMI/JF altera a gestão, o currículo e a organização da escola e ainda, o Instituto Unibanco monitora e avalia o desempenho das escolas; à equipe escolar, cabe executar as tarefas. Tais ações são orientadas pela concepção de GEpR, que se distancia do princípio constitucional da gestão democrática e esvazia o poder decisório desses espaços. Vimos, assim, que o espaço continua sendo público, pertencente ao Estado, mas a lógica e a organização são geridas pelas instituições privadas, ocasionando a privatização na educação, pois o Estado transfere a direção das políticas para uma instituição privada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, buscou-se analisar a concepção de GEpR expressa no Programa Jovem de Futuro e suas implicações para a democratização da educação. A tese defendida foi que a relação público-privada contraria o caráter público das escolas de Ensino Médio, ao aproximá-las de uma visão mercantil. Consideramos que a parceria público-privada altera a gestão, o currículo e a organização da escola, monitora e avalia o desempenho das escolas e a equipe escolar por meio de ações orientadas pela concepção de GEpR, que se distancia do princípio constitucional da gestão democrática e esvazia o poder decisório desses espaços. O espaço continua sendo público, mas fica gerido pela lógica e organização das instituições privadas, dando lugar à privatização da educação, pois o Estado transfere a direção das políticas para uma instituição privada.

Para compreender o objeto, a GEpR expressa no Programa Jovem de Futuro do Instituto Unibanco e suas implicações para a democratização da gestão da educação, iniciamos o trabalho com um resgate histórico, no Capítulo 1, que versou sobre o contexto histórico em que se insere a redefinição do papel Estado e, especificamente, o modo em que se altera a relação entre a esfera pública e privada, sob a égide do neoliberalismo. Esse resgate histórico possibilitou-nos situar o diagnóstico neoliberal de que o culpado pela crise é o Estado e, por isso, as estratégias de superação como a globalização, o neoliberalismo, a reestruturação produtiva e a Terceira Via redefinem o papel do Estado.

Para a teoria neoliberal e da Terceira Via, a crise localiza-se no Estado, por isso a proposta é que a condução e a direção das políticas sociais sejam transferidas do poder público para o mercado. O que permanece no âmbito do Estado acaba sofrendo a lógica gerencial, com características da NGP, que tratam os princípios do mercado como parâmetros para a gestão pública.

As reformas implementadas no período mencionado reduziram os gastos públicos destinados às políticas sociais, entre elas, a educação. Essas mudanças, imbuídas por conceitos como produtividade, eficácia, excelência e eficiência, foram conduzidas pela teoria da NGP para as teorias educacionais. Tal processo induz à construção de políticas focalizadas e distantes de seu princípio universalista. Assim, temos que a lógica de mercado na educação pública significa um verdadeiro retrocesso.

Destacamos as especificidades dos casos do Brasil e do Chile, países que viveram processos de ditaduras. Por meio da realização do PDSE, apreendemos as trajetórias históricas que propuseram a reforma do Estado sob a perspectiva neoliberal dos anos 1970 no Chile e a partir dos anos 1990 no Brasil, que tiveram como diagnóstico a crise do Estado, bem como a má gestão do público.

Ainda no primeiro capítulo, tratamos das mudanças introduzidas no Ensino Médio no contexto da contrarreforma, operada pelo golpe de Estado parlamentar de 2016 no Brasil e suas implicações e consequências para a oferta e garantia do direito à educação para a população dos 15 aos 17 anos de idade. A reforma do Ensino Médio foi aprovada pela Lei n. 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017), com alterações na jornada escolar, no currículo, na profissão docente e na privatização, por meio de parcerias público-privadas. Modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/1996, representando um verdadeiro retrocesso educacional.

A reforma caracterizou o protagonismo do Instituto Unibanco sobre a educação pública. Como ponderam Peroni e Caetano (2015, p. 348), “[...] o setor privado está cada vez mais organizado para dar direção às políticas públicas, sendo parte de uma ofensiva histórica do capital, com especificidades neste período particular do capitalismo”.

Tal reforma assume como imperativas a desresponsabilização do Estado e a privatização da educação pública a partir da flexibilização do Ensino Médio, reforça a fragmentação e a hierarquia do conhecimento escolar com as alterações no currículo, com vistas a empobrecer a formação para reduzir custos e precarizar o trabalho docente, por meio do chamado notório saber. (FERNANDES; ALVES, 2017). Nesse contexto, enfatizamos os avanços na garantia de direitos sociais, entre eles o acesso à educação pública. No entanto, também observamos a presença cada vez maior do setor privado na definição e na direção educação pública. Assim, quanto mais avançamos nas conquistas dos direitos sociais, mais abertura se dá à iniciativa privada.

No segundo capítulo, problematizamos os aspectos concernentes à ação da relação público-privado, que se estabelece com a privatização *na* e *da* educação chilena. (ROBERTSON; VERGER, 2012). Observamos que o caso chileno deu subsídios para compreender os processos de privatização que vêm sendo construídos no Brasil, ao admitir que a lógica do mercado já está naturalizada no Chile e a educação tem sido massivamente operada pelo mercado.

A experiência de privatização da educação foi instalada no Chile no processo de consolidação da ditadura, nos anos 1980, sob a proteção de teorias do quase-mercado. O caso chileno serviu de referência para a implantação de políticas educacionais com uma perspectiva de mercado em várias partes do mundo e foi traduzido em países como o Brasil. Essas transformações ainda persistem na sociedade chilena até o momento e avançam no contexto educacional brasileiro.

A ideia da NGP tem se colocado, tanto no Chile como no Brasil, como uma prerrogativa para a melhoria da qualidade da educação e uma questão fundamental para gerar sustentação aos pactos sociais que buscam se consolidar a partir da educação. (SOUZA; GOUVEIA; DIAZ, 2015). Refletindo sobre o Brasil e o Chile, no primeiro não há uma transferência direta da propriedade pública para o privado; o setor público repassa para o setor privado a responsabilidade na definição das políticas educacionais, especialmente por meio de parcerias. No caso chileno, a educação é uma das mais privatizadas, por meio da subvenção pública (*Vouchers*) e o *financiamiento compartido*.

No terceiro capítulo, abordamos a parceria entre o MEC e o Instituto Unibanco na execução do programa ProEMI/JF. Discorremos sobre o ProEMI e o Jovem de Futuro em suas especificidades. O ProEMI foi uma política pública do Governo Federal construída em um processo de correlação de forças por uma concepção de currículo, vinculada às habilidades e competências. Já o Jovem de Futuro é uma iniciativa do Instituto Unibanco, com foco na gestão das instituições escolares públicas.

Com a parceria firmada em 2012, a GEpR passou a ser o pilar orientador do processo formativo do Jovem de Futuro, a partir da fase ProEMI/JF. Esse modelo de gestão introduz o gerencialismo nos espaços escolares, naturalizando a lógica empresarial e alterando o conteúdo da proposta educacional.

A gestão democrática do ensino, como princípio constitucional, representou ganhos para os setores da sociedade brasileira, que entendiam a educação como direito, de que resultaria uma política educacional de cunho universalizante. Contudo, a partir dos anos de 1990, a agenda da reforma do Estado ensejou a reforma da política educacional, cujo imperativo encontrou sustentação em concepções de mercado e de competitividade. Assim, a questão da gestão democrática está cada vez mais em disputa com a gestão gerencial.

Tratamos do protagonismo do Instituto Unibanco na conjuntura atual, marcada pela retirada cada vez mais ampla de direitos sociais duramente conquistados, bem como pelo ataque

e cerceamento à democracia, à organização e o fortalecimento da luta pela manutenção e ampliação de direitos sociais, especialmente a educação. Vimos que o IU foi um dos propulsores da reforma do Ensino Médio, com propostas e soluções a serem implantadas nessa etapa da educação básica, direcionando e controlando as ações pedagógicas nas instituições escolares com bases gerencialistas.

Por tudo isso, no atual cenário, a disputa por um projeto para o Ensino Médio se acirra em complexa correlação de forças sociais, que vai se expressando na política educacional. Trata-se de um projeto educacional cujo interlocutor é o setor privado, incompatível com práticas de participação e coletivização das decisões e, por isso, contrário à democracia. A contribuição deste trabalho foi tentar superar as dificuldades de um objeto que se encontra no tempo presente e alçar voos, numa tentativa de ampliar a previsibilidade sobre o futuro.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.; PERONI, V. M. V. A educação pública e sua relação com o setor privado Implicações para a democracia educacional. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 107-116, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

ALVES, A. G. de R. **A inserção de critérios privados na política de gestão do sistema de ensino no estado de Mato Grosso do Sul (2007-2013)**. 2014. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2014.

ALVES, A. G. de R.; FERNANDES, M. D. E. Redefinição do papel do Estado no Brasil: implicações do Terceiro Setor para as políticas de gestão da educação básica. In: XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação - Políticas, Planos e Gestão da Educação: democratização e qualidade social, 26. 2013, Recife. **Anais...** Recife: UFPE, 2013. CD-ROM.

ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.

ANTUNES, R. Ricardo Antunes esmiúça o receituário neoliberal. **Jornal da Unicamp**, Campinas, 23 e 24 ago. 2004. Sala de Imprensa. p. 11.

ARAÚJO, L. Apresentação. In: ARAÚJO, L.; MARCELINO, J. **Público x Privado em tempos de Golpe** (Orgs.). São Paulo: Fundação Lauro Campos, 2017. p. 8-15.

ARELARO, L. Reforma do Ensino Médio: o que querem os golpistas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 11-17, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 23 dez. 2017.

ATRIA, F. **Derechos sociales y educación: un nuevo paradigma de lo público**. Santiago: LOM, 2014.

BACHELET, M. **Programa de Gobierno Michelle Bachelet 1914-1918**. Out. 2013. Disponível em: <<http://michellebachelet.cl/programa/>>. Acesso em: 21 maio 2017.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, set./dez. 2005. p. 539-564.

BALL, S. J.; YOUDELL, D. **Privatización encubierta en la educación pública.** Internacional de la Educación, V Congreso Mundial, 2008.

BALL, S. J. Vozes/redes políticas e um currículo neoliberal global. **Espaço Currículo**, João Pessoa, v.3, n. 1, p. 485-498, mar. 2010.

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

BALL, S. J.; OLMEDO, A. A 'nova' filantropia, o capitalismo social e as redes políticas globais em educação. In: PERONI, V. M. V. (Org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado:** implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber Livro, 2013. p. 33-47.

BATISTA, N. C. **A formação de conselheiros municipais de educação e a gestão democrática dos sistemas municipais de ensino:** uma política pública em ação. 2009. 250f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

BELLEI, C. Dificultades y resistencias de una reforma para des-mercantilizar la educación. **Revista de la Asociación de Sociología de la Educación**, RASE, v. 9, n. 2, 2016. p. 232-247.

BELLEI, C.; GONZALES, P.; VALENZUELA, J. P. Fortalecer la educación pública: un desafío de nivel nacional. In: BELLEI, C.; CONTERAS, D.; VALENZUELA, J. P. **Ecos de la Revolución Pingüina.** Alcances, debates y silencios en la reforma educacional. Santiago: Universidad de Chile, 2010. p. 225-254.

BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Lei n. 8.032, de 12 de abril de 1990. Dispõe sobre a isenção ou redução de impostos de importação, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 12 abr. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8032.htm>. Acesso em: 25 jun. 2017.

_____. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado.** Brasília, DF, 1995.

_____. Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 dez. 1996a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9424.htm>. Acesso em: 15 fev. 2017.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 de dez. 1996b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 15 fev. 2017.

_____. Lei n. 9.429, de 26 de dezembro de 1996. Dispõe sobre prorrogação de prazo para renovação de Certificado de Entidades de Fins Filantrópicos e de recadastramento junto ao Conselho Nacional de Assistência Social - CNAS e anulação de atos emanados do Instituto Nacional do Seguro Social - INSS contra instituições que gozavam de isenção da contribuição social, pela não apresentação do pedido de renovação do certificado em tempo hábil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 dez. 1996c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9429.htm>. Acesso em: 25 jun. 2017.

_____. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 abr. 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm>. Acesso em: 05 maio 2017.

_____. Lei n. 9.608, de 18 de fevereiro de 1998. Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 fev. 1998a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9608.htm>. Acesso em: 25 jun. 2017.

_____. Lei n. 9.637, de 15 de maio de 1998. Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 maio 1998b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9637.htm>. Acesso em: 25 jun. 2017.

_____. Lei n. 9.790, de 23 de março de 1999. Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 mar. 1999a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9790.htm>. Acesso em: 25 jun. 2017.

_____. Lei n. 9.867, de 10 de novembro de 1999. Dispõe sobre a criação e o funcionamento de Cooperativas Sociais, visando à integração social dos cidadãos, conforme especifica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 nov. 1999b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9867.htm>. Acesso em: 25 jun. 2017.

_____. Decreto n. 3.100, de 30 de junho de 1999. Regulamenta a Lei no 9.790, de 23 de março de 1999, que dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 jun. 1999c. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3100.htm>. Acesso em: 25 jun. 2017.

_____. Portaria 361, de 27 de julho de 1999. O Ministro de Estado da Justiça, no uso de suas atribuições legais, e tendo em vista o disposto na Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999, e no Decreto nº 3.100, de 30 de junho do mesmo ano, resolve regulamentar os procedimentos para a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 jul. 1999d. Disponível em: <<http://www.justica.gov.br/seus-direitos/entidades-sociais/oscip/anexos/1999portariamj361.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2017.

_____. Lei n. 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2002. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10406.htm>. Acesso em: 25 jun. 2017.

_____. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 jul. 2004a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 05 maio 2017.

_____. Lei n. 11.079, de 30 de dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 dez. 2004b. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/111079.htm>. Acesso em: 25 jun. 2017.

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 jun. 2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm>. Acesso em: 11 jul. 2017.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social

pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 abr. 2007b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 11 out. 2016.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 nov. 2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 20 de abril de 2017.

_____. Portaria 971, de 09 de outubro de 2009. O Ministro de Estado da Educação, no uso de suas atribuições legais que lhe foram conferidas pelo inciso II do parágrafo único do artigo 87 da Constituição Federal, resolve instituir, no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Ensino Médio Inovador, com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 09 out. 2009b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/1634-port-971/file>>. Acesso em: 25 jun. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Ensino Médio Inovador – Documento Orientador. 2009c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15134&Itemid=1071>. Acesso em: 22 abr. 2017.

_____. Guia de tecnologias educacionais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/guia_tecnologias_atual.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Médio. **Programa Ensino Médio Inovador** – Documento Orientador. 2011. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task...>. Acesso em: 19 abr. 2017.

_____. Projeto de Lei n. 6.840, de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Brasília, DF, 2013a. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=B3A4B813DAF859D929C32728D4DC7BA7.proposicoesWebExterno1?codteor=1200428&filename=PL+6840/2013>. Acesso em: 02 maio 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Médio. **Programa Ensino Médio Inovador** – Documento Orientador. 2013b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13249-doc-orientador-proemi2013-novo-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 19 abr. 2017.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 jul. 2014a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 6 out. 2016.

_____. Lei n. 13.019, de 31 de julho de 2014. Estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, mediante a execução de atividades ou de projetos previamente estabelecidos em planos de trabalho inseridos em termos de colaboração, em termos de fomento ou em acordos de cooperação; define diretrizes para a política de fomento, de colaboração e de cooperação com organizações da sociedade civil; e altera as Leis nos 8.429, de 2 de junho de 1992, e 9.790, de 23 de março de 1999. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 31 jul. 2014b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113019.htm>. Acesso em: 25 jun. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Médio. **Programa Ensino Médio Inovador** – Documento Orientador. 2014c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15482-documento-orientador-proemi-2014-pdf&category_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 19 abr. 2017.

_____. Lei n. 13.151, de 28 de julho de 2015. Altera os arts. 62, 66 e 67 da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 - Código Civil, o art. 12 da Lei nº 9.532, de 10 de dezembro de 1997, o art. 1º da Lei nº 91, de 28 de agosto de 1935, e o art. 29 da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, para dispor sobre a finalidade das fundações, o prazo para manifestação do Ministério Público sobre suas alterações estatutárias e a remuneração dos seus dirigentes; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 jul. 2015a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13151.htm>. Acesso em: 25 jun. 2017.

_____. Lei n. 13.204, de 14 de dezembro de 2015. Altera a Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014, “que estabelece o regime jurídico das parcerias voluntárias, envolvendo ou não transferências de recursos financeiros, entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público; define diretrizes para a política de fomento e de colaboração com organizações da sociedade civil; institui o termo de colaboração e o termo de fomento; e altera

as Leis nºs 8.429, de 2 de junho de 1992, e 9.790, de 23 de março de 1999”; altera as Leis nºs 8.429, de 2 de junho de 1992, 9.790, de 23 de março de 1999, 9.249, de 26 de dezembro de 1995, 9.532, de 10 de dezembro de 1997, 12.101, de 27 de novembro de 2009, e 8.666, de 21 de junho de 1993; e revoga a Lei nº 91, de 28 de agosto de 1935. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 dez. 2015b. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13204.htm#art1>. Acesso em: 25 jun. 2017.

_____. Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 dez. 2016a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm>. Acesso em: 05 maio 2017.

_____. Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n. 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 out. 2016b.

_____. **Legislação sobre o terceiro setor:** dispositivos constitucionais, decretos-leis, leis, medidas provisórias e decretos federais sobre sociedade de utilidade pública e organização da sociedade civil de interesse público (Oscip). Brasília, DF: Câmara dos Deputados: Edições Câmara, 2016c.

_____. Decreto n. 8.726, de 27 de abril de 2016. Regulamenta a Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014, para dispor sobre regras e procedimentos do regime jurídico das parcerias celebradas entre a administração pública federal e as organizações da sociedade civil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 abr. 2016d. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/D8726.htm>. Acesso em: 25 jun. 2017.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Conselho Deliberativo. Resolução CD/FNDE/MEC Nº 4, de 25 de outubro de 2016. Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, a escolas públicas estaduais e do Distrito Federal, a fim de apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras, em conformidade com o Programa Ensino Médio Inovador. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 out. 2016e. Seção 1.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Médio. **Programa Ensino Médio Inovador Documento Orientador:** elaboração de propostas de redesenho curricular. 2016f. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=58611-

doc-orientador-elaboracao-de-propostas-de-redesenho-curricular-prc-pdf&category_slug=fevereiro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 19 abr. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Médio. **Programa Ensino Médio Inovador Documento Orientador** – adesão. Brasília, DF, 2016g. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=50311-documento-orientador-adesao-20162017-pdf&category_slug=novembro-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 19 abr. 2017.

_____. Ministério da Educação. Ensino Médio Inovador. 2016h. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=50331-ensino-medio-inovador-webconferancia-31102016-pdf&category_slug=novembro-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 19 abr. 2017.

_____. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 fev. 2017. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. 07 maio 2017.

CAETANO, M. R. Ensino Médio no Brasil e a privatização do público: o caso do Instituto Unibanco. **Universidade e Sociedade/Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior**, Brasília: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, n. 56, p. 84-99, ago./2015.

CAETANO, M. R.; PERONI, V. M. V. Ensino Médio no Brasil e a proposta educacional do Instituto Unibanco: considerações sobre a mercantilização da educação pública. In: PERONI, V. M. V (Org.). **Diálogos sobre a redefinição no papel do Estado e nas fronteiras entre público e privado na educação**. São Leopoldo: Oikos, 2015. p. 89-107.

_____. Redes globais e educação: a Rede Latino Americana da Sociedade Civil para a Educação-REDUCA. In: V Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação VIII Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, 5. 2016, Goiânia. **Anais...** Goiânia, 2016. v. 41.

CAETANO, M. R. A educação foi ao mercado: o mercado como orientador da política de ensino médio no Brasil. In: I Seminário Nacional Redefinições das fronteiras entre o Público e

o Privado: Implicações para a democratização da educação, 1., 2017, Rio Grande do Sul. **Anais...** Rio Grande do Sul: UFRGS, 2017.

CAMARGO, M. F. de, *et al.* **Gestão do terceiro setor no Brasil** – estratégias de captação de recursos para organizações sem fins lucrativos. 2 ed. São Paulo: Futura, 2002.

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

CARNOY, M. Las políticas educacionales de Chile desde una perspectiva internacional. In: COX, C. (ed.). **Políticas Educativas en el Cambio de Siglo.** La reforma del sistema escolar en Chile. Santiago: Editorial Universitaria, 2003, p. 115-124.

CHILE. **Constitución política de la República 1980.** Disponível em: <<http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=242302>> Acesso em: 05 maio 2017.

_____. Ley n. 18.962 10 de marzo de 1990. Fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la ley n. 18.962, orgánica constitucional de enseñanza. Santiago, 1990. Disponível em: <<https://www.leychile.cl/N?i=247551&f=2009-09-12&p=>>>. Acesso em: 05 maio 2017.

_____. Ley n. 20248 de 25 de enero de 2008. Establece ley de subvención escolar preferencial. Santiago, 2008. Disponível em: <<https://www.leychile.cl/N?i=269001&f=2016-03-03&p=>>>. Acesso em: 05 maio 2017.

_____. Ley n. 20370 de 17 de agosto de 2009. Establece la ley general de educación. Santiago, 2009. Disponível em: <<https://www.leychile.cl/N?i=1006043&f=2009-09-12&p=>>>. Acesso em: 05 maio 2017.

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

COX, C. Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX. In: COX, C. (ed.). **Políticas Educativas en el Cambio de Siglo.** La reforma del sistema escolar en Chile. Santiago: Editorial Universitaria, 2003, p. 19-114.

CURY, C. R. J. A educação básica no Brasil. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 23, n. 80, p. 169-201, set. 2002.

DONOSO-DIAZ, S. Balance y perspectivas de la reforma educativa chilena de los 90'. **Proposições,** v. 16, n. 3 (48), Campinas, set./dez. 2005. p. 29-52.

DONOSO-DÍAZ, S; ALARCÓN-LEIVA, J. El lucro en la educación chilena: debate conceptual acerca del sentido de la educación pública y de la privada. **Pro-posições**, v. 23, n. 2 (68), Campinas, maio/ago. 2012. p. 33-49.

DONOSO-DÍAZ, S. **El derecho a educación en Chile**: nueva ciudadanía tras el ocaso neoliberal. Chile: Bravo y Allende Editores, 2013.

DONOSO-DÍAZ, S.; CASTRO-PAREDES, M.; ALARCÓN-LEIVA, J. Aspectos críticos en las propuestas sobre una nueva arquitectura de la educación pública chilena. **Estudios Pedagógicos**, v. XLI, n. 2, Valdivia, 2015, p. 305-324.

DOURADO, L. F. O público e o privado na agenda educacional brasileira. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (Orgs). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cotez, 2011, p. 281-294.

FAGNANI, E. O fim do breve ciclo da cidadania social no Brasil (1988-2015). **Unicamp. IE**, Campinas, n. 308, p. 1-20, jun. 2017.

FALABELLA, A. El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la Nueva Gestión Pública: El tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979 a 2009). **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 132, Campinas, p. 699-722, jul/set. 2015.

FALLEIROS I, PRONKO, M. A. OLIVEIRA, T. C. de. Fundamentos históricos da formação/atuação dos intelectuais da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, L. M. W. (Org.). **A direita para o social e a esquerda para o capital**: intelectuais da nova pedagogia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010. p. 39-95.

FERNANDES, M. D. E. Gestão da educação básica em Mato Grosso do Sul nos anos 1990. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 24, n. 3, p. 517-533, set./dez. 2008.

FERNANDES, M. D. E.; ALVES, A. G. de R. A contrarreforma do ensino médio brasileiro. In: I Seminário Nacional Redefinições das fronteiras entre o Público e o Privado: Implicações para a democratização da educação, 1., 2017, Rio Grande do Sul. **Anais...** Rio Grande do Sul: UFRGS, 2017.

FERNANDES, M. D. E. **Gestão democrática na educação no Brasil**: a emergência do direito à educação. Curitiba: Appris, 2018.

FIORI, J. L. **O vôo da Coruja** – para reler o desenvolvimentismo brasileiro. Rio de Janeiro: Record, 2003.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 235-274 jan./abr., 2011.

_____. Reforma de Temer legaliza o “apartheid educacional” no Brasil. **Tijolaco**, 23 de setembro de 2016. Disponível em: < <http://www.tijolaco.com.br/blog/reforma-de-temer-legaliza-o-apartheid-educacional-no-brasil-por-gaudencio-frigotto/>>. Acesso em: 01 maio 2017.

GARRISON, J. W. **Do confronto à colaboração: relações entre sociedade civil, o governo e o Banco Mundial no Brasil**. Brasília: Banco Mundial, 2000.

GENTILI, P. Educação Pública: um modelo ameaçado. In: SILVA, T. T.; GENTILI, P. (Orgs). **Escola S/A – quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996.

GIDDENS, A. **A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futura da socialdemocracia**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GONÇALVES, S. da R. V. Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 131-145, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso: 17 out. 2017.

GUERRA, A. et al. **Brasil 2016: recessão e golpe**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2017.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1989.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HARVEY, D. **O enigma do capital: e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.

HAYEK, F. A. v. **O caminho da servidão**. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

INSTITUTO UNIBANCO. Relatório de Atividades 2003. São Paulo: Instituto Unibanco, 2003. Disponível em: <http://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2016/08/rel_atividades_IU_2003.pdf>. Acesso em: 02 set. 2017.

INSTITUTO UNIBANCO. Relatório de Atividades 2006. São Paulo: Instituto Unibanco, 2006. Disponível em: <http://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2016/08/rel_atividades_IU_2006.pdf>. Acesso em: 02 set. 2017.

INSTITUTO UNIBANCO. Relatório de Atividades 2007. São Paulo: Instituto Unibanco, 2007. Disponível em: <http://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2016/08/rel_atividades_IU_2007.pdf>. Acesso em: 02 set. 2017.

INSTITUTO UNIBANCO. Relatório de Atividades 2008. São Paulo: Instituto Unibanco, 2008. Disponível em: <http://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2016/08/rel_atividades_IU_2008.pdf>. Acesso em: 02 set. 2017.

INSTITUTO UNIBANCO. Relatório de Atividades 2009. São Paulo: Instituto Unibanco, 2009. Disponível em: <http://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2016/08/rel_atividades_IU_2009.pdf>. Acesso em: 02 set. 2017.

INSTITUTO UNIBANCO. Relatório de Atividades 2010. São Paulo: Instituto Unibanco, 2010. Disponível em: <http://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2016/08/rel_atividades_IU_2010.pdf>. Acesso em: 02 set. 2017.

INSTITUTO UNIBANCO. Relatório de Atividades 2011. São Paulo: Instituto Unibanco, 2011. Disponível em: <http://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2016/08/rel_atividades_IU_2011.pdf>. Acesso em: 02 set. 2017.

INSTITUTO UNIBANCO. Relatório de Atividades 2012. São Paulo: Instituto Unibanco, 2012. Disponível em: <http://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2016/08/rel_atividades_2012.pdf>. Acesso em: 02 set. 2017.

INSTITUTO UNIBANCO. **Ensino Médio Inovador e Jovem de futuro:** Por uma escola mais participativa, eficiente, criativa e transformadora. São Paulo: Instituto Unibanco, 2013a.

INSTITUTO UNIBANCO. **Metodologias Jovem de Futuro:** Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de futuro. São Paulo: Instituto Unibanco, 2013b.

INSTITUTO UNIBANCO. Relatório de Atividades 2013. São Paulo: Instituto Unibanco, 2013c. Disponível em: <<http://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2016/08/Relatorio-2013-InstitutoUnibanco.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2017.

INSTITUTO UNIBANCO. Relatório de Atividades 2014. São Paulo: Instituto Unibanco, 2014. Disponível em: <<http://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2016/08/relatorio-2014-1.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2018.

INSTITUTO UNIBANCO. Relatório de Atividades 2015. São Paulo: Instituto Unibanco, 2015. Disponível em: <<http://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2016/08/Relatorio-2015-InstitutoUnibanco.pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2018.

INSTITUTO UNIBANCO. Relatório de Atividades 2016. São Paulo: Instituto Unibanco, 2016. Disponível em: <http://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2016/08/ra-iu-2016_web.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2018.

INSTITUTO UNIBANCO. **História**. São Paulo: Instituto Unibanco, 2017a. Disponível em: <<http://www.institutounibanco.org.br/historia/>>. Acesso em: 10 out. 2017.

INSTITUTO UNIBANCO. **Sobre**. São Paulo: Instituto Unibanco, 2017b. Disponível em: <<http://www.institutounibanco.org.br/sobre/>>. Acesso em: 10 out. 2017.

INSTITUTO UNIBANCO. **Projeto Jovem de Futuro**. São Paulo: Instituto Unibanco, 2017c. Disponível em: <<http://www.institutounibanco.org.br/jovem-de-futuro/oque-e->>. Acesso em: 15 out. 2017.

INSTITUTO UNIBANCO. **Gestão Escolar para Resultados**. São Paulo: Instituto Unibanco, 2017d. Disponível em: <<http://jovemdefuturo.org.br/ge-para-resultados/>>. Acesso em: 17 out. 2017.

INSTITUTO UNIBANCO. **Mapa de Impacto**. São Paulo: Instituto Unibanco, 2017e. Disponível em: <<http://jovemdefuturo.org.br/mapa-de-impacto/>>. Acesso em: 20 out. 2017.

INSTITUTO UNIBANCO. **Sistemas**. São Paulo: Instituto Unibanco, 2017f. Disponível em: <<http://jovemdefuturo.org.br/sistemas/>>. Acesso em: 05 nov. 2017.

KRAWCZYK, N. A escola média: um espaço sem consenso. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, p. 169-202, nov./2003.

_____. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n.144, p. 752-769, set./dez., 2011.

_____. Políticas para ensino médio e seu potencial inclusivo. In: 36ª Reunião Nacional da ANPEd, 36., 2013, Goiânia. **Anais...** Goiânia: UFG, 2013. 36 CD-ROM.

_____. Ensino Médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan.-mar. 2014.

_____. O Ensino Médio flexibilizado: uma reforma entre a fantasia da propaganda e o pesadelo da realidade. **Revista APASE**, Ano XVI, nº 18, 2017.

KREMERMANN, M. **La privatización de la Educación: estudio del caso chileno**. Santiago: CLADE, 2008.

LEHER, R. Educação no Governo de Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. In: MAGALHÃES, P. de A. et al. **Os anos Lula** – contribuições para um balanço crítico 2003-2010. Rio de Janeiro: Garamond, 2010. p. 369-412.

LÉLIS, Ú. A. de. **Políticas e práticas do “terceiro setor” na educação brasileira, no contexto de reconfiguração do Estado**. 2007. 315f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.

LESSARD, C. Políticas Educativas: aplicação na prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

LIMA, K. R. de S.; MARTINS, A. S. Pressupostos, princípios e estratégias. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia** – estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. p. 43-68.

LÓPEZ, J. G.; MORENO, D. P. Privatización de la provisión educativa en Chile: caracterización de los proveedores educativos de una comuna popular urbana. **Educação & Sociedade**, v. 37, n. 134, Campinas, mar. 2016, p. 91-112.

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

MATTEI, L. Gênese a agenda do “novo desenvolvimentismo brasileiro”. In: Encontro Internacional da Associação Keynesiana Brasileira, 4., 2011, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

MELO, M. P. de; FALLEIROS, I. Reforma da aparelhagem estatal: novas estratégias de legitimação social. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia** – estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. p. 175-192.

MELO, A. S. de. Os Organismos Internacionais na condução de um novo bloco histórico. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia** – estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. p. 69-82.

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2000.

MOFACTO, E. S. **Curso de formação “gestão escolar para resultados”**: uma análise à luz da experiência da implementação do Programa Ensino Médio Inovador em conjunto com o projeto Jovem de Futuro. 2014. 85f. Dissertação (Mestrado profissional) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

MONTAÑO, C. Novas configurações do público e do privado no contexto do capitalista atual: o papel político ideológico do “Terceiro Setor”. In: ADRIÃO T.; PERONI, V. (Orgs.). **Público e privado na educação**: novos elementos para o debate. São Paulo: Xamã, 2008. p. 27-49.

MONTAÑO, C. **Terceiro Setor e questão social**: crítica ao padrão emergente da intervenção social. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MONTEIRO, M. Relação público-privada na Educação Básica no Brasil: uma análise da proposta do Instituto Unibanco para o Ensino Médio público. In: PERONI, V. M. V (Org.). **Redefinição das fronteiras entre o público e o privado**: implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber Livro, 2013. p. 276-289.

MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO. **O Movimento Nacional pelo Ensino Médio e o PL nº 6.840/2013**. Informe, dez. 2014. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Informe_do_Movimento_Nacional_pel_o_Ensino_Me_dio_sobre_o_PL_6840_16122014.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2017.

NEVES, L. M. W. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: _____. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia** – estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. p. 85-125.

O CONTEXTO POLÍTICO... **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 135, p. 329-334, abr.-jun., 2016. Editorial.

OLIVEIRA, F. de. Neoliberalismo à brasileira. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o estado democrático. São Paulo: Paz e Terra, 1995. p. 24-28.

OLIVEIRA, R. T. C. de. Estado brasileiro e neoliberalismo. In: SENNA, E. (Org.). **Trabalho, Educação e Política Pública**: estudos em educação. Campo Grande: Editora da UFMS, 2003. p. 135-148.

OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 197-209, maio/ago. 2009.

OLIVEIRA, I. S. A educação vai ao mercado: considerações sobre mercantilização do ensino superior brasileiro. **Universidade e Sociedade**, Brasília, n. 56, p. 72-83, ago. 2015.

PANIAGO, M. C. S. Keynesianismo, neoliberalismo e os antecessores da crise do Estado. In: MELO, E.; PANIAGO, M. C. S. (Orgs.). **Marx, Mézáros e o Estado**. São Paulo: Instituto Lúckács, 2012. p. 59-80.

PEREIRA, J. M. M. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008)**. (Doutorado em História). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

PERONI, V. M. V. **Política educacional e papel do Estado**: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

PERONI, V. M. V.; OLIVEIRA, R. C. de; FERNANDES, M. D. E. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas: v. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R. Redefinição no papel do Estado: Terceira Via, Novo desenvolvimentismo e as parcerias público-privadas na educação. In: Anped Sul: Seminário de pesquisa em educação da região sul, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: UCS, 2012. 1 CD-ROM.

PERONI, V. M. V. 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, V. M. V. **Implicações da Relação Público-Privada para a Democratização da Educação**. 2015.181f. Tese (Promoção a Professor Titular da Carreira do Magistério Superior). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

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

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

RODRIGUEZ, M. V. Reformas educacionais e proletarização do trabalho docente. **Acta Scientiarum: Humanand Social Sciences, Eduem**, Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá, v. 30, n.1, 2008.

RODRIGUEZ, M. V. Pesquisa social: contribuições do método materialista histórico-dialético. In: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. da (Org.). O método dialético na pesquisa em educação. Campinas/SP: Autores Associados, 2014. p. 131-152.

SADER, E. A hegemonia na América Latina. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o estado democrático. São Paulo: Paz e Terra, 1995. p. 35-37.

_____. A construção da hegemonia pós-neoliberal. _____. **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. São Paulo, SP: Boitempo; Rio de Janeiro, RJ: FLACSO Brasil, 2013. p. 135-144.

SALLES, P. M. O emblemático ano da transferência para o Instituto Unibanco. In: **Relatório de Atividades 2011**. São Paulo: Instituto Unibanco, 2011. p. 6-7.

SAMPAIO Jr., P. de A. Desenvolvimentismo e neodesenvolvimentismo: tragédia e farsa. **Serviço Social e Sociedade**. n. 112, São Paulo out./dez. 2012.

SENNA, E. “Welfare State” e capitalismo: Os problemas da política econômica e da política social. In: _____. (org.). **Trabalho, Educação e Política Pública**: estudos em educação. Campo Grande: editora da UFMS, 2003. p. 111-134.

SHIROMA, E. O.; GARCIA, R. M. C.; CAMPOS, R. F. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 222-247.

SILVA, M. R. da; KRAWCZYK, N. Quem é e o que propõe o Projeto de Lei da reforma do Ensino Médio: entrevistando o Projeto de Lei 6.840/2013. In: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. (Orgs.). **Ensino médio**: políticas e práticas. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2016. p. 47-64.

SILVA, M. R. da.; SCHEIBE, L. (2017). Reforma do ensino médio: Pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun., 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.22420/rde.v11i20.769>>. Acesso em: 23 dez. 2017.

SOARES, L. T. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SOUZA, S. Z. L. de; OLIVEIRA, R. P. de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 84, p. 873-896, 2003.

SOUZA, A. R. de; GOUVEIA, A. B.; DÍAZ, S. D. Desafios políticos nos sistemas de ensino do Brasil e Chile. In: GOUVEIA, A. B. **Brasil e Chile: diálogos (im)pertinentes**. Curitiba: Appris, 2015. p. 135-166.

TEMPOS DE DESCONSTRUÇÃO E RESISTÊNCIA. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 136, p. 591-597, jul.-set., 2016. Editorial.

VERGER, A.; BONAL, X. *La estrategia educativa 2020* o las limitaciones del Banco Mundial para promover el “aprendizaje para todos”. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 911-932, out.-dez. 2011.

VERGER, A.; NORMAND, R. Nueva Gestión Pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 599-622. jul.-set., 2015. Recuperado de Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v36n132/1678-4626-es-36-132-00599.pdf>>. Acesso em: 23 dez. 2017.

VERGER, A., et. al. **La privatización educativa en América Latina: una cartografía de políticas, tendencias y trayectorias**. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 2017.

VIEIRA, E. A política e as bases do direito educacional. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 55, p. 9-29, novembro, 2001.

VIEIRA, E. **Os direitos e a política social**. São Paulo: Cortez, 2007.

VILELA, P.R. Com mais de mil escolas ocupadas, movimento de secundaristas não para de crescer. Brasil de Fato, 21 out. 2016. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2016/10/21/com-mais-de-mil-escolas-ocupadas-movimento-de-secundaristas-naopara-de-crescer/>>. Acesso em: 08 maio 2017.

ZIBAS, D. M. L. “A Revolta dos Pinguins” e o novo pacto educacional chileno. **Rev. Bras. Educ.**, v. 13, n. 38, Rio de Janeiro, maio/ago. 2008. p. 199-220.

WOOD, E. M. **Democracia contra o capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

ANEXO A

PRIVATIZAÇÃO NA/DA EDUCAÇÃO: A ONTOLOGIA CHILENA

Andrêssa Gomes de Rezende Alves²⁸

2 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Com o ingresso no Curso de Doutorado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, na linha de pesquisa “História, Políticas e Educação”, foi proposto, como intenção de pesquisa, um objeto de estudo que já vem sendo estudado a alguns anos, que se refere à relação público-privada na educação. Nesse período, foram analisadas as implicações das reformas educacionais empreendidas na América Latina, em especial no Brasil, após os anos 1990, no que diz respeito a processos de privatização da educação.

A proposta de estudo justifica-se por vários motivos: o primeiro está relacionado com a parceria entre o Instituto Unibanco e o Ministério da Educação (MEC) na execução do Projeto Jovens do Futuro, que tem como finalidade instituir, nas escolas de ensino médio, a Gestão Escolar para Resultados (GEpR), sendo esse o objeto de estudo da tese de doutoramento.

Tal parceria vem se materializando no território nacional devido ao movimento das reformas administrativas e gerenciais, iniciadas em todo o país, que consolidaram as propostas de minimização das funções do Estado para com as políticas sociais e econômicas. A instituição de mecanismos para minimizar as ações do Estado soma-se à crença de que o setor privado possui o modelo ideal de gestão.

Esse ideário foi reforçado no Brasil pelo ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), na proposta de uma Reforma de Estado, expressa no plano elaborado pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado, o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), que, em sintonia com o neoliberalismo, buscava a modernização e superação da gestão burocrática pela gerencial: que tinha como base a descentralização, a privatização e a focalização das ações do Estado, em que as políticas sociais foram consideradas serviços não exclusivos do Estado, isto é, o Estado deixou de ser o responsável direto pelo

²⁸ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGedu/UFMS), sob orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Dilméia Espíndola Fernandes.

desenvolvimento econômico e social para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento.

Para tanto, as estratégias de reforma do Estado no Brasil foram: a privatização, a publicização e a terceirização (BRASIL, 1995). Contudo, é necessário observar que o Estado continua sendo o responsável por financiar as políticas sociais, mesmo que o controle político ideológico esteja a cargo das organizações públicas não-estatais.

Assim, a partir do ano de 2003, o Brasil passa a ser governado por Luís Inácio Lula da Silva, representante do Partido dos Trabalhadores (PT), o governo eleito sinalizava uma ruptura com a política dos governos anteriores e com isso a desmontagem das políticas de cunho neoliberal. Entretanto, mesmo representando o PT, partido considerado de esquerda, o que se viu foi a continuidade das ações dos antecessores a esse governo.

Com a efetivação do neoliberalismo no Brasil, ocorreu um processo de deterioração social, mediante a condução de políticas excludentes. Nessa conjuntura, com a atual fase do capitalismo, caracterizado pela precariedade do trabalho, a classe trabalhadora foi a que mais sofreu com as consequências geradas pelo projeto neoliberal.

Com a proposta de reforma, observaram-se mudanças a respeito do papel do Estado no que se referiu às políticas sociais, em virtude das conotações que foram assumidas pelas propostas de gestão estatal, nas quais os conceitos de público e privado tiveram novas denominações.

A reforma na área de educação pretendeu adequá-la às novas exigências da sociedade globalizada, assim, alteraram as funções econômicas e político-sociais da escola brasileira e teve por finalidade formar intelectuais urbanos de novo tipo (NEVES, 2005), ou seja, especialistas e dirigentes que, do ponto de vista técnico, pudessem aumentar a competitividade e a produtividade do capital.

O segundo motivo está relacionado com as interferências dessas ações nas políticas governamentais brasileiras que, nesse momento histórico, impulsionaram o aumento das parcerias entre o setor privado e a esfera pública, solidificando o terceiro setor por meio da descentralização, setorialização e focalização dessas políticas. O que colocou para a gestão dos sistemas e das escolas um novo modelo orientado pelos princípios da gestão gerencial, com vistas à maior eficiência e eficácia do sistema (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009) e, impulsionou um maior aprofundamento da relação entre o setor público e a esfera privada na promoção dos direitos sociais, perceberam-se profundos prejuízos para as políticas sociais no

campo educacional, uma vez que essas se afastaram da concepção democrática, predominando a lógica de mercado no interior das instituições de ensino.

Outro fato que motivou e justifica esse estudo é a presença da gestão democrática como princípio educacional na Constituição Federal/1988 e na LDB 9.394/1996 e que está dando lugar à gestão gerencial, considerando a perspectiva de que o mercado é padrão de qualidade. Esse processo de transferência do modelo de gestão gerencial para a educação evidenciou uma expressiva mudança na educação, pois essa outra lógica de gestão, tomou como imperativo os ideais da administração por objetivos em escala organizacional, pela divisão do trabalho, por meio da racionalidade instrumental e hierarquia estrutural, com vistas à qualidade total do setor educacional (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009).

Tal perspectiva de gestão da escola vem sendo passível de realização, frente ao contexto da reforma do aparelho do Estado brasileiro, bem como a reforma da política educacional que objetivou a introdução da competitividade no país, o que deliberou a centralidade da sua modernização. A chamada modernização sustentou o planejamento da gestão escolar em busca da qualidade com menor custo e maior quantidade, com resultados de eficiência e eficácia.

Assim, o processo de construção gestão democrática no Brasil foi interrompido e tomou espaço na gestão das organizações públicas a concepção de gestão que traz em seu bojo elementos da lógica privada, com a ideia de ser mais eficiente que a gestão pública. E é, nessa perspectiva, que se pode entender o que vem sendo construído pela política educacional, por meio da parceria entre o Instituto Unibanco e o MEC, quando se optou por uma lógica que reduz as práticas sociais emancipatórias, em vez da construção de práticas democráticas que culminem com a formação de cidadãos mais consciente.

Sobre isso Ball (2005) afirma que o gerencialismo tem sido o mecanismo central da reforma política e cultural do setor público e o principal elemento para que a estrutura e a cultura dos serviços públicos sejam reformadas. Com a finalidade de introduzir novas orientações nas políticas sociais, o gerencialismo insere no setor público a cultura empresarial.

Além dos pressupostos históricos e legais que justificam essa proposta, há que se considerar que o objeto deste estudo da tese dá continuidade à trajetória da graduação em Pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e ligado à participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) com bolsa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que culminou com a participação na pesquisa nacional “Análise das consequências de parcerias firmadas por

municípios brasileiros e a fundação Ayrton Senna para a oferta educacional”. Ali se estudou as implicações da relação público-privada para a gestão da educação por meio da parceria entre o Instituto Ayrton Senna e a Prefeitura Municipal de Campo Grande (PMCG) que teve como interveniente a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) no período de 2001 a 2004.

O último motivo está relacionado com a Dissertação de Mestrado em Educação, realizado no programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS, na Linha de Pesquisa: História, Políticas e Educação. O projeto integrou a pesquisa Política e Educação na primeira década do século XXI: a intersecção das ações do governo central com as dos governos sul-mato-grossenses, financiada pela Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul (FUNDECT) e CNPQ. Teve como objeto a gestão do sistema de ensino do Estado de Mato Grosso do Sul quando a proposta “Educação para o Sucesso” foi o eixo central da política educacional, no mandato de André Puccinelli no período de 2007 a 2013. O estudo em questão analisou como se configuraram, entre os anos de 2007 a 2013, as relações entre o público e o privado no âmbito das políticas educacionais de gestão do sistema de ensino materializadas pela SED/MS.

Diante das perspectivas brevemente constata-se que instituição privada, como o Instituto Unibanco, vem assumindo a responsabilidade na execução das políticas públicas e imprimindo na educação princípios da gestão gerencial, desconsiderando os preceitos legais que estabelecem a gestão democrática nas instituições públicas. Essa parceria expressa fundamentalmente o neoliberalismo que emoldura e orienta a política de educação (ROBERTSON, 2013).

Justifica-se a proposta de pesquisa, que trata da análise do processo de privatização do sistema educacional do Chile, produzido pelas reformas educacionais sob inspiração neoliberal (DONOSO-DÍAZ; ALARCON-LEIVA, 2012). O Chile foi considerado o primeiro país a adotar a reforma de Estado e a política educacional sugerida pelos organismos internacionais.

Para analisar o modo como as reformas influenciaram e ainda influenciam na privatização, destacam-se as produções documentais do Programa de Promoción de la Reforma Educativa em América Latina y el Caribe (PREAL)²⁹, em que a política de privatização está presente, e que apontam a importância da autonomia das escolas, a substituição do Estado pelo

²⁹ O PREAL, fundado em 1996 e sediado no Chile, é co-dirigido pelo Diálogo Interamericano, financiado pela Agência dos Estados Unidos para o desenvolvimento Econômico (USAID), pelo BID e, frequentemente realiza trabalhos de pesquisa sob encomenda para o Banco Mundial e/ou com financiamento deste organismo, além de contar com o apoio do GE (Fundação General Electric) e outros doadores. (SANTOS, 2004, p. 2).

setor privado em setores como a da educação, aproximando a escola das empresas e, conseqüentemente, favorecendo a perspectiva gerencial na educação.

Emerge, assim, a hipótese explicativa para a consecução da proposta de análise da experiência chilena sobre a privatização. Decorre que esse processo teve origem no contexto do neoliberalismo latino-americano, cuja gênese remonta à experiência do Chile a partir de 1973. Isso posto, considera-se que os outros países latino-americanos, em especial o Brasil, não ficaram imunes à ‘investida neoliberal’, havendo aqui muita divulgação do pretendido sucesso da reforma chilena (ZIBAS, 2008).

Frente a isso, busca-se compreender se o modelo de privatização estudado por meio da parceria público-privada, no âmbito da tese de doutoramento, remonta ao modelo chileno, considerando que tanto o Chile quanto o Brasil experimentam debates semelhantes no tocante à relação público-privada.

Para Robertson e Verger (2012), o setor privado está enraizado nos serviços públicos educacionais, desde a política na gestão da educação, passando pela pesquisa até chegar à aprendizagem em sala de aula. Esses autores ainda observam que o setor público aproveita a participação nas estruturas de parceria com a finalidade de aprender a cultura organizacional trabalhada pelo setor privado e empregam características como flexibilidade, abertura às demandas sociais, incentivos à eficiência, planejamento estratégico do sistema de ensino, entre outras.

Ainda para Verger e Bonal (2011, p. 921, tradução nossa) ocorrem dois tipos de privatização, às quais os pesquisadores denominam privatização na educação e privatização da educação, considerando ainda que privatizar envolve uma variedade de processos e que podemos considerar então como privatizações, pois

[...] os governos estabelecem parcerias com o setor privado e para regular este setor, de modo a estimular o surgimento de novos prestadores privados e, por sua vez, para controlar a qualidade dos serviços que prestam. Em consonância com as categorias sugeridas por Ball e Youdell (2007), poderíamos considerar que o Banco Mundial apoia dois tipos de privatização: por um lado, a privatização *da* educação e, por outro lado, a privatização *na* educação. A privatização *da* educação consiste em incentivar o aumento da oferta privada e do número de escolas privadas nos sistemas educacionais. A estratégia sugere que esta forma de privatização pode ser realizada por meio de contratos ou subvenções às escolas privadas. O principal objetivo da privatização da educação é ampliar os recursos disponíveis na área da educação em um determinado território. Enquanto isso, a privatização *na* educação consiste em incentivar que as escolas atuem e funcionem como prestadoras privadas, com

o objetivo de torná-las mais competitivas e aumentar os padrões de qualidade.³⁰

Sendo assim, esta pesquisa tem a finalidade de compreender a experiência chilena de privatização na/da educação, em que os colégios particulares subvencionados, mesmo privados recebem recursos públicos (DONOSO-DÍAZ, et al., 2015). Entende-se que experiência da educação no Chile tem origem nos pressupostos neoliberais que defendem o quase-mercado na educação.

Para isso, retomou-se, ainda que rapidamente, o avanço do neoliberalismo, como um projeto político alternativo na década de 1980, e as mudanças que tiveram lugar na organização da vida social, política e econômica. Destacou-se a introdução do neoliberalismo com mecanismos de quase-mercado, concorrência e privatização na educação na tentativa de inserir no setor educacional princípios que norteiam o mercado.

O contexto no qual este estudo está inserido refere-se à intensificação da crise do capital que ocorreu no mundo capitalista, a partir dos anos de 1970, que causou alteração no Estado e suas funções. Essa mudança, com fortes reflexos em todas as áreas da vida social, trouxe, especialmente para a educação, novos debates e principalmente novos modelos, a partir da reconfiguração do papel do Estado sob a influência neoliberal.

Esse processo teve início com a intensificação da crise do capital, nos anos de 1970, que abalou profundamente as estruturas do capitalismo e, ao contrário de outras tensões vivenciadas pelo capital, que afetaram sua reprodução por um determinado período, mas que ainda perdura, por isso mesmo a manifestação da crise estrutural. O entendimento de crise está na base das discussões de Mészáros (2000) e Harvey (1989, 2008). Para esses estudiosos, a crise não se encontra no Estado, é uma crise estrutural do capital e suas principais estratégias de superação – o neoliberalismo, a globalização, a reestruturação produtiva e a Terceira Via – estão redefinindo o papel do Estado (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009).

³⁰ [...] los gobiernos establezcan alianzas con el sector privado y que se regule este sector de tal manera que se fomente la aparición de nuevos proveedores privados y, a su vez, se controle la calidad de los servicios que prestan. En línea con las categorías sugeridas por Ball y Youdell (2007), podríamos considerar que el Banco Mundial apoya dos tipos de privatización: por una parte, la privatización *de* la educación y, por la otra, la privatización *en* la educación. La privatización *de* la educación consiste en fomentar el aumento de la oferta privada y el número de centros educativos privados en los sistemas educativos. La Estrategia sugiere que esta modalidad de privatización puede llevarse a cabo a través de contratos o subvenciones a escuelas privadas. El objetivo principal de la privatización de la educación es ampliar los recursos disponibles en materia de educación en un territorio determinado. Por su parte, la privatización *en* educación consiste en fomentar que las escuelas públicas actúen y funcionen como proveedores privados, con el objetivo de hacerlas más competitivas y de aumentar los estándares de calidad. (VERGER; BONAL, 2011, p. 921).

A resposta a essa crise surgiu nos Estados Unidos e na Inglaterra, com o chamado neoliberalismo, quando ocorreram modificações no capital, o que resultou em novas formas de acumulação do capital. O neoliberalismo nasceu logo após a Segunda Guerra Mundial na Europa e na América do Norte, onde o capitalismo imperava, sendo uma reação teórica e política contra o Estado intervencionista e de Bem-Estar (Welfare State) (ANDERSON, 1995). O neoliberalismo foi considerado

[...] uma das mais fortes organizações em defesa do que foi posteriormente chamado de neoliberalismo, cujo objetivo era trabalhar as bases de um capitalismo revigorado apoiado na desigualdade como valor positivo e na ‘vitalidade da concorrência’ sem interferência do Estado. Tal organização renunciava uma tendência, que seria posteriormente consolidada nas décadas de crise como ideário econômico liberal ortodoxo (FALLEIROS; PRONKO; OLIVEIRA, 2010, p. 43).

A primeira publicação teórica foi a obra intitulada “*O Caminho da Servidão*”, de Friedrich von Hayek, que condenou o intervencionismo estatal e propôs o neoliberalismo como estratégia de superação do keynesianismo. A obra em questão faz críticas ao chamado Estado de Bem-Estar Social e atacou as limitações dos mecanismos de mercado por parte do Estado, que naquele momento dominavam nos Estados Unidos e na Europa (ANDERSON, 1995).

Com a crise do capitalismo, o neoliberalismo encontrou forças para se desenvolver, pois essa tensão desencadeou uma série de instabilidades e entrou em cena como uma reação teórica da burguesia frente às dificuldades de expansão do capital. Essa corrente teórica caracteriza-se como um conjunto de medidas políticas, econômicas e sociais que objetivaram retirar o capitalismo da crise e, assim, dar as condições necessárias para sua recuperação.

Em decorrência da necessidade de gerir a crise, o Estado encontrava dificuldades em manter os compromissos e benefícios sociais. Com isso, o neoliberalismo surgiu como a estratégia de superação da crise do modo de produção capitalista, sendo identificado como uma corrente teórica no campo liberal para criticar com veemência o Estado de Bem-Estar Social.

Para a perspectiva neoliberal, não era o capitalismo que estava em crise e sim o Estado, e a estratégia adotada para a superação da crise foi a reforma do Estado, por meio da mudança de sua atuação. Assim, os favoráveis ao neoliberalismo atribuíam ao Estado de Bem-Estar Social um fator preponderante da crise.

Segundo Harvey (2008), diante desse quadro de mudanças, o papel atribuído ao Estado sofreu modificações que objetivaram preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas. O Estado deveria garantir a integridade do dinheiro, além de estabelecer as estruturas e funções militares em defesa dos direitos de propriedade individuais, para assegurar o funcionamento apropriado do mercado.

As transformações do papel do Estado em função da posição neoliberal que teve como concepção “menos Estado, mais mercado” (OLIVEIRA, 2003) provocaram a privatização de recursos. As funções que no Estado de Bem-Estar Social eram destinadas ao setor público com maiores recursos foram repassadas ao setor privado, o que conseqüentemente tornou o Estado mais dependente dos núcleos fortes da economia mundial.

Com a crise, o Estado realizou cortes nos gastos públicos, principalmente no campo das políticas sociais, concretizando a obra idealizada pelo neoliberalismo. Isso significou a redução das funções e do papel do Estado, sendo este o ponto central da ideologia neoliberal. De acordo com Vieira (2004, p. 105), o quadro de crise foi destacado por Eric Hobsbawm, em “*Era dos extremos: o breve século XX – 1914-1991*”

[...] de 1970 em diante, mais especificamente de 1973 a 1975, iniciou-se o que ele chamou de ‘décadas de crise’. Elas têm representado nesses últimos trinta e poucos anos a depressão cíclica, com queda significativa na economia dos países altamente capitalizados. Durante os anos de 1973-1975, países que vinham elevando seu PIB em torno de 10%, 12% e 13% ao ano, como o Japão, a Alemanha Federal, e de 8% no Brasil, principalmente os países centrais, sofreram depressões. A produção industrial nos países desenvolvidos, entre 1973 e 1975, perdeu 10% ao ano. Portanto, nos países chamados ricos, houve diminuição de crescimento, atingindo no máximo 2,5% e 3% ao ano.

Em 1973 o capitalismo enfrenta mais uma variante aguda da crise econômica: inflação elevada, baixas taxas de crescimento econômico, pouca atratividade econômica. Esse cenário foi marcado por tensões iniciadas no ano de 1968, com os conflitos estudantis na Europa Ocidental e evidenciaram conflitos que anunciavam a existência de problemas no modelo da sociedade capitalista.

Nesse contexto, a ofensiva neoliberal caracterizou-se como uma estratégia de superação da crise do capitalismo, o que provocou a privatização de recursos e funções do Estado. Houve uma desqualificação da esfera pública e dos direitos sociais, bem como uma inversão de funções, ou seja, se antes os Estados eram os agentes das reformas, na perspectiva neoliberal passaram para a condição de objetos da mudança.

A perspectiva neoliberal propôs duas estratégias para conter a crise: a primeira, transferir a responsabilidade pela execução e pelo financiamento das políticas sociais diretamente para o mercado, por meio da privatização dos serviços fornecidos pelo Estado, sendo o mercado responsável por financiar e executar as políticas sociais. A segunda sugeria introduzir a lógica do mercado no aparelho estatal para o funcionamento das atividades que fossem de sua responsabilidade.

Segundo Anderson (1995), a América Latina converteu-se na terceira grande cena de experimentação dos pressupostos neoliberais. E ainda para o autor, o Chile, sob a ditadura de Pinochet, foi o pioneiro do ciclo neoliberal por meio de: desregulação, desemprego massivo, repressão sindical, redistribuição de renda em favor da classe mais rica, abolição da democracia, bem como a privatização dos bens públicos, sendo esse último o fator proponente do estudo.

O Chile pode ser considerado o país que viveu a experiência-piloto do neoliberalismo no contexto latino-americano. Diante disso, busca-se compreender o avanço da privatização do sistema educacional chileno, considerada uma questão nevrálgica nas disputas políticas no país (ZIBAS, 2008). A autora ainda destaca que foi a iniciativa de um governo democrático, pós-Pinochet, que aprofundou a privatização do sistema educacional, sendo assim, a educação chilena é considerada um bem de consumo e não um bem público (DONOSO-DÍAZ; ALARCON-LEIVA, 2012).

É nesse cenário que se insere a proposta de problematizar aspectos concernentes à ação da relação público/privado na realidade chilena, que se dá tanto com a privatização *na* e *da* educação (ROBERTSON; VERGER, 2012).

Sendo assim, o contexto apresentado somado à proposta de pesquisa de doutorado, favoreceu o interesse pelos estudos acadêmicos no Programa Institucional de Bolsas de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE) a ser realizado no Chile, sob orientação do Prof. Dr. Sebastián Donoso Díaz, da Universidad de Talca. Uma vez que o contato com pesquisadores chilenos agregará o fortalecimento de vínculos institucionais, por meio de pesquisa.

3 OBJETIVOS

- Entender a gênese e implementação do neoliberalismo nos países da América Latina, em especial no Chile e no Brasil;
- Compreender como se configuram as políticas educacionais frente aos princípios da reforma do Estado traduzidas na prática escolar chilena;
- Compreender o avanço da privatização do sistema educacional chileno;
- Identificar como reformas educacionais propaladas e desenvolvidas pelo PREAL influenciaram nos processos de privatização da educação chilena;
- Realizar um levantamento da bibliografia chilena sobre as Reformas Educacionais na América Latina;
- Realizar Leituras Orientadas que componham outras atividades, tais como cursos e seminários;
- Participar e promover intercâmbio com pesquisadores chilenos.

- Produzir artigos, apresentação de Trabalhos em eventos capítulos de livros, entre outros para apresentar em evento no Chile ou em outros países latinos.

4 METODOLOGIA

O referencial teórico e metodológico para entender os efeitos da ideologia neoliberal na educação está embasado no materialismo histórico-dialético, pois se apresenta como o referencial capaz de explicar a realidade, a vida e a natureza “[...] ao permitir analisar e compreender as estrondosas e rápidas mudanças da economia, da política e da sociedade” (RODRIGUEZ, 2014, p. 133).

Assim, para atingir os objetivos propostos propõem-se realizar um estudo do avanço neoliberal nos países da América Latina, pois parte-se do pressuposto de que o Chile foi o primeiro país a desenvolver o modelo neoliberal, em 1973, no viés dos móveis do capital, de suas múltiplas relações e determinações materiais, e dos processos de manutenção e reprodução da hegemonia capitalista. Propõe-se uma abordagem histórica dentro de um determinado grau de desenvolvimento da sociedade capitalista.

Os procedimentos de pesquisa que serão utilizados, serão os da pesquisa bibliográfica e documental. Isto é, parte-se dos dados empíricos para logo analisar as múltiplas determinações que se estabelecem entre o universal e o singular (RODRIGUEZ, 2014). Para Rodriguez (2014, p. 147):

As relações que se estabelecem especificamente entre o todo e as partes fazem com que os fatos, ou seja, as unidades singulares, se constituam de certa forma e adotem diversas manifestações, dado que são condicionadas por inúmeras determinações. O conhecimento do objeto somente é possível quando se consideram as diversas relações que implicam múltiplas determinações, evidenciadas mediante a análise e a síntese metodológica.

A pesquisa bibliográfica tem a finalidade de estabelecer um marco teórico e conceitual ao objeto estudado. Para tal, serão consultados livros, artigos em periódicos, dissertações e teses, anais de eventos e demais publicações com análises e contribuições sobre o tema nas bibliotecas da Universidad de Talca, entre outros.

Já a pesquisa documental busca identificar as relações explícitas e implícitas do objeto de estudo no contexto histórico, social, político e econômico, em vista das informações advindas do contato com os documentos associados à temática.

Desse modo o método científico que comporá esse estudo está embasado em três momentos, são eles:

- i) A pesquisa inicia-se a partir de uma exaustiva análise crítica do produzido a respeito do objeto estudado, como base na própria experiência do pesquisador como sujeito histórico e social. Deve-se realizar uma extensa e árdua leitura dos estudos efetuados sobre o problema que se pretende resolver. O referencial teórico adotado propiciará as primeiras aproximações de caráter [teórico] para escolher o caminho mais adequado para a construção do conhecimento científico.
- ii) Em um segundo momento, o investigador entra em contato com o objeto e suas relações com o meio no qual está inserido, isto é, as múltiplas determinações de índole social, política e econômica. Trata-se mais de um procedimento de índole metodológica que uma questão de caráter concreto real. Porque o mero contato com a realidade não explica o objeto, é necessário filtrar as determinações e estabelecer as diversas relações do objeto da pesquisa.
- iii) O terceiro aspecto a considerar na pesquisa transcende o nível conceitual e processual, dado que a investigação científica não só visa à construção de conhecimento, já que o objetivo final é a transformação da realidade. A intencionalidade e a essência do método do materialismo-histórico [é] a transformação social. O pesquisador não é um mero observador, que desvenda o real. Ele corresponde a um ser político que se compromete com a ciência e com a sociedade e contribui com sua mudança. (RODRIGUEZ, 2014, p. 148).

Diante das indagações do estudo que está vinculado à ciência da história, o materialismo histórico dialético desvenda as contradições de classe engendradas nos mecanismos de alienação adotados pela classe dominante e ocultados nos discursos neoliberais.

Nessa perspectiva, o método de pesquisa contribui para desvendar as contradições de classe, além de evidenciar os instrumentos adotados pela classe hegemônica e pelo neoliberalismo.

Frente ao referencial teórico proposto para os estudos propostos no PDSE, destaca-se também as atividades serão desenvolvidas entre 01 de abril de 2017 e 31 de julho de 2017, completando um período de 4 meses e se constituem das seguintes atividades:

- a) Participação em Grupo de Pesquisa por meio de atividades de leitura e estudo sobre referencial teórico, bem como análise de dados da pesquisa de doutorado em andamento;
- b) Estudos Dirigidos: atividades de leitura de referências bibliográficas indicadas pela Coorientador e encontros individuais para discussão, orientação e produção escrita sobre os temas abordados.
- c) Análise e sistematização dos dados coletados da pesquisa em andamento.

Além das atividades descritas destaca-se a realização dos relatórios referentes ao PDSE-CAPES, considerando que as mesmas serão realizadas pela orientação e coorientação do Plano de Estudos.

5 CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO

As atividades serão desenvolvidas entre 01 de abril de 2017 e 31 de julho de 2017, completando um período de 4 meses e se constituem das seguintes etapas:

Ano: 2017												
Atividades	J	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D
Organização inicial dos estudos				X								
Início do trabalho de orientação com o Prof. Dr. Sebastián Donoso Díaz				X								
Levantamento bibliográfico nas bibliotecas da Universidad de Talca e outras universidades chilenas				X	X							
Estudo da privatização da educação no Chile				X	X	X	X					
Leitura e análise do levantamento bibliográfico.					X	X	X					
Participação em Cursos, Seminários e outros.				X	X	X	X					
Produção de Produtos Qualificados (Artigos, Apresentação de Trabalhos em Eventos, Capítulos de livros, entre outros)				X	X	X	X					
Sistematização do material coletado					X	X	X					
Organização do Relatório final						X	X					
Conclusão do trabalho de orientação no exterior						X	X					
Redação final do relatório						X	X					

6 REFERÊNCIAS

- ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.
- BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, set./dez. 2005. p. 539-564.
- BRASIL. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado**. Brasília, DF, 1995.
- DONOSO-DIAZ, S.; ALARCON-LEIVA, J. El lucro en la educación chilena: debate conceptual acerca del sentido de la educación pública y de la privada. **Pro-Posições**, v.23, n.2, Campinas, maio/ago. 2012. p.33-49.
- DONOSO-DIAZ, S.; et al. Nudos críticos del sistema escolar chileno, hipótesis explicativas y propuestas para una nueva arquitectura del sector público. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.** vol.23, n.86, Rio de Janeiro, jan./fev. 2015. p.37-71.
- FALLEIROS I, PRONKO, M. A. OLIVEIRA, T. C. de. Fundamentos históricos da formação/atuação dos intelectuais da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, L. M. W. (Org.) **A direita para o social e a esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2010. p. 39-95.
- HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1989.
- HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.
- MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2000.
- NEVES, L. M. W. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: _____. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia – estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 85-125.
- OLIVEIRA, R. T. C. de. Estado brasileiro e neoliberalismo. In: SENNA, E. (Org.). **Trabalho, Educação e Política Pública: estudos em educação**. Campo Grande: Editora da UFMS, 2003. p. 135-148.
- PERONI, V. M. V.; OLIVEIRA, R. C. de; FERNANDES, M. D. E. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas: v. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009.
- ROBERTSON, S.; VERGER, A. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.33, n.121, p. 1133-1156, out.-dez. 2012.
- ROBERTSON, S. As implicações em justiça social da privatização nos modelos de governança da educação: um relato relacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 679-703, jul.-set. 2013.
- RODRIGUEZ, M. V. Pesquisa social: contribuições do método materialista histórico-dialético. In: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. da (Org.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas/SP: Autores Associados, 2014. p. 131 – 152
- SANTOS, A. F. T. Entre a Cooptação e a Repressão: Capital e Trabalho nas Reformas Educacionais Latino-americanas. In: GOMES, Claudio. (Org.). **Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/FIOCRUZ**. Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, 2004.

VERGER, A.; BONAL, X. *La estrategia educativa 2020 o las limitaciones del Banco Mundial para promover el “aprendizaje para todos”*. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 911-932, out.-dez. 2011.

VIEIRA, E. **Os direitos e a política social**. São Paulo: Cortez, 2004.

ZIBAS, Dagmar M. L. “A Revolta dos Pingüins” e o novo pacto educacional chileno. **Rev. Bras. Educ.**, v.13, n.38, Rio de Janeiro, maio/ago. 2008. p.199-220.

7 CONTRIBUIÇÃO DO PLANO DE ESTUDOS PARA A PROMOÇÃO DO ENSINO, FORMAÇÃO E APRENDIZAGEM

As atividades propostas neste Plano contribuirão para os estudos por meio do acesso a referenciais bibliográficos dos temas que necessitam de aprofundamento para a pesquisa de doutoramento.

8 POTENCIAL PARA AUMENTO DA REDE DE PESQUISA E EDUCAÇÃO, COM NOVAS TÉCNICAS E PARCERIAS, ALÉM DE AMPLA DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS

O desenvolvimento deste Plano de Estudos, sob orientação do Prof. Dr. Sebastian Donoso-Díaz, possibilitará o intercâmbio de experiências e referenciais teóricos sobre os temas abordados bem como o fortalecimento de vínculos institucionais, por meio de pesquisa.

9 RELEVÂNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E DE BEM ESTAR SOCIAL DO BRASIL NO MÉDIO E LONGO PRAZOS

O desenvolvimento do plano de estudos, objetiva contribuir com áreas de pesquisa relacionadas às Políticas Educacionais, especificamente as relações público-privadas na educação. Compreender como essas políticas vêm sendo pensadas e materializadas na realidade chilena sob a égide do neoliberalismo e as influências para os demais países da América Latina, em especial o Brasil.

10 PLANO DE ESTUDOS PREVÊ/ATENDE ÀS NORMATIVAS ÉTICAS NACIONAIS E INTERNACIONAIS

O plano de estudos atende às normas éticas nacionais e internacionais.

