



**Programa de Pós-Graduação
em Políticas Sociais e Cidadania**

Marcos Marcelo Ferreira Barreto

**EDUCAÇÃO E NEOLIBERALISMO:
Interesses e impactos da presença do empresariado na educação
pública brasileira**

**SALVADOR-BA
2023**

Marcos Marcelo Ferreira Barreto

**EDUCAÇÃO E NEOLIBERALISMO:
Interesses e impactos da presença do empresariado na educação
pública brasileira**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de mestre ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais e Cidadania.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria de Fátima Pessôa Lepikson.

**SALVADOR-BA
2023**

Dados de Catalogação na Publicação (CIP)
Ficha Catalográfica. UCSAL. Biblioteca

B273 Barreto, Marcos Marcelo Ferreira
Educação e neoliberalismo: análises sobre os interesses do empresariado na educação pública brasileira / Marcos Marcelo Ferreira Barreto. – Salvador, 2023.
107 f.

Orientador: Profa. Dra. Maria de Fátima Pessoa Lepikson.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica do Salvador. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania.

1. Educação 2. Neoliberalismo 3. BNCC 4. Parcerias Público-Privadas na Educação I. Lepikson, Maria de Fátima Pessoa – Orientadora II. Universidade Católica do Salvador. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação III. Título.

CDU 37.057

TERMO DE APROVAÇÃO

MARCOS MARCELO FERREIRA BARRETO

EDUCAÇÃO E NEOLIBERALISMO:

Análises sobre os interesses do empresariado na educação pública brasileira


Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador.

Salvador, 30 de março de 2023.

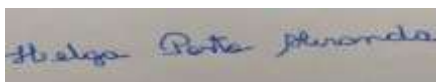
Banca Examinadora:



Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Pessôa Lepikson - UCSAL (orientadora)

 Documento assinado digitalmente
KATIA OLIVER DE SA
Data: 22/05/2023 11:54:23-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Kátia Oliver de Sá - UCSAL



Prof. Dr. Helga Porto Miranda - UNEB

RESUMO: Dissertação de mestrado do Programa de Políticas Sociais e Cidadania, da Universidade Católica do Salvador - UCSAL. O trabalho tem como objeto do estudo relações entre o neoliberalismo e a educação pública no Brasil. O objetivo geral consiste em investigar quais os atuais interesses do empresariado brasileiro na educação pública brasileira. Para se alcançar esse objetivo foram elencados como objetivos específicos: a) estudar relações entre o Estado e o empresariado na atuação frente à educação com o direcionamento rumo ao neoliberalismo; b) analisar o processo histórico de avanço do empresariado e sua tentativa de apropriação sobre o sistema educacional brasileiro; c) contextualizar a atuação do empresariado na elaboração de políticas públicas para a educação, com destaque para a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). A metodologia apresenta abordagem qualitativa sobre uma pesquisa bibliográfica e documental. A revisão bibliográfica está fundamentada em textos de Elma Julia Carvalho, Almeida e Souza, Andrade e Motta, discutem a relação entre o empresariado brasileiro e a educação pública nacional. Micheli Michetti investiga a elaboração da Base Nacional Curricular Comum e a atuação de empresários, institutos e fundações. a autora se apoia em Bourdieu para denunciar o processo de consensualização em torno dos interesses do capital. O trabalho está transversalizado por referências de Marx e Engel, Paulo Freire, David Harvey, Althusser e Saviani (entre outros), que auxiliam na análise crítica das informações em pauta. A pesquisa documental está centrada no levantamento e análise de alterações da legislação realizadas de modo a atender interesses do neoliberalismo. O trabalho está dividido em quatro seções. 1- Analisa relações entre a máquina do Estado e a sociedade civil, elite burguesa e empresarial. Discute o aparelhamento do estado pelo empresariado. Aponta como as parcerias público-privadas e a quebra a autonomia da gestão escolar democrática apresentando a atuação do Instituto Ayrton Senna como elemento de análise da quebra de autonomia da gestão democrática. 2 Apresenta um estudo e um debate sobre a atuação do empresariado brasileiro nas políticas públicas da educação. Apresenta fundamentação teórica sobre o neoliberalismo e como opera junto ao estado. Analisa a ação política do empresariado junto aos governos. Analisa as contradições entre as frações do empresariado numa disputa por uma educação voltado para a formação do trabalhador de modo a atender os interesses do empresariado e fornecer mão de obra qualificada. 3- Analisa o processo de construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Analisa o espaço social e político onde foi forjada a BNCC. Debate aspectos políticos e ideológicos da BNCC como objeto de alinhamento de discursos. 4- Analisa impactos do neoliberalismo na educação (responsabilização, meritocracia, privatização, segregação, atuação docente, pressão sobre o discente, destruição da escola pública). Propõe alguns pontos para enfrentamento.

Palavras-chave: Educação, Neoliberalismo, BNCC, parcerias publico-privadas na educação.

ABSTRACT: Master's dissertation of the Social Policies and Citizenship Program, at the Catholic University of Salvador - UCSAL. The work has as object of study relations

between neoliberalism and public education in Brazil. The general objective is to investigate what are the current interests of the Brazilian business community in Brazilian public education. In order to achieve this objective, the following were listed as specific objectives: a) to study relations between the State and the business community in their work in relation to education with a direction towards neoliberalism; b) analyze the historical process of advancement of the business community and its attempt to appropriate the Brazilian educational system; c) contextualize the performance of the business community in the elaboration of public policies for education, with emphasis on the National Common Curricular Base (BNCC). The methodology presents a qualitative approach on a bibliographical and documental research. The bibliographic review is based on texts by Elma Julia Carvalho, Almeida e Souza, Andrade and Motta, discuss the relationship between the Brazilian business community and national public education. Micheli Michetti investigates the elaboration of the Common National Curricular Base and the performance of entrepreneurs, institutes and foundations. the author relies on Bourdieu to denounce the process of consensus around the interests of capital. The work is transversalized by references from Marx and Engel, Paulo Freire, David Harvey, Althusser and Saviani (among others), which help in the critical analysis of the information in question. The documentary research is centered on the survey and analysis of changes in legislation carried out in order to meet the interests of neoliberalism. The work is divided into four sections. 1- It analyzes relations between the State machine and civil society, bourgeois and business elite. It discusses the rigging of the state by the business community. It points out how public-private partnerships and the breakdown of democratic school management autonomy present the performance of the Ayrton Senna Institute as an element of analysis of the breakdown of democratic management autonomy. 2 It presents a study and a debate on the performance of the Brazilian business community in public education policies. It presents a theoretical foundation on neoliberalism and how it operates with the state. It analyzes the political action of the business community with governments. It analyzes the contradictions between the fractions of the business community in a dispute for an education aimed at training the worker in order to meet the interests of the business community and provide qualified labor.3- It analyzes the construction process of the National Common Curricular Base (BNCC). It analyzes the social and political space where the BNCC was forged. Debates political and ideological aspects of the BNCC as an object of discourse alignment. 4- Analyzes the impacts of neoliberalism on education (accountability, meritocracy, privatization, segregation, teaching performance, pressure on students, destruction of public schools). It proposes some points for confrontation.

Keywords: Education, Neoliberalism, BNCC, public-private partnerships in education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABdC – Associação Brasileira de Currículo
- ADE – Arranjos de Desenvolvimento da Educação
- ANDES - Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
- ANFOPE – Associação Nacional Pela Formação de Profissionais da Educação
- ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa e Educação
- APLB-Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Bahia
- APM – Associação de Pais e Mestres
- BM – Banco Mundial
- BNCC - Base Nacional Comum Curricular
- BRICS – Consórcio Internacional formado por Brasil, Rússia, Índia e China
- CLT – Consolidação da Leis do Trabalho
- CME – Conselho Municipal de Educação de Salvador
- CNDE - Campanha Nacional pelo Direito à Educação
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CNI – Confederação Nacional da Indústria
- CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação
- CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação
- DEM – Partido Democratas
- FGTS – Fundo de Garantia por Tempo de Serviço
- FHC Fernando Henrique Cardoso
- FMI – Fundo Monetário Internacional
- FNDE - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação
- FNE – Fórum Nacional de Educação
- GIFE – Grupo de Institutos e Fundações e Empresas
- IAS – Instituto Ayrton Senna

ICE - Instituto de Corresponsabilidade pela Educação

IDEB – Índice da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MEC-USAID acordo entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID)

MpB - Movimento pela Base

MROSC – o Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil

NCLB – Lei “Child Left Behind”

NE – Nova Escola (revista)

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONG – Organização Não-Governamental

OSCIP – Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público

PACTI - Programa de Apoio Científico e Tecnológico da Indústria-PACTI

PBQP – Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade-PBQP

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Parceria Público-Privada

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PROUNI – Programa Universidade para Todos

PSDB – Partido da Social-Democracia Brasileira

PT – Partido dos trabalhadores

SAE – Secretaria de Assuntos Estratégicos

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SMED – Secretaria Municipal de Educação de Salvador

TEM – Movimento Todos pela Educação

UnB – Universidade de Brasília

UNDIME – União Nacional dos dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1 - INTRODUÇÃO	9
1.2 – SOBRE A ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	12
1.2 – SOBRE A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	14
2 - O INTERESSE EMPRESARIAL NA EDUCAÇÃO	16
2.1 - RELAÇÕES ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO: O NOVO PAPEL DO ESTADO... 17	
2.2 - EDUCAÇÃO PÚBLICA DO BRASIL E O ABARCAMENTO DO EMPRESARIADO .. 21	
2.3 - AS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADA E A QUEDA DA AUTONOMIA E O COMPROMETIMENTO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO.....	26
2.4 - QUEBRA DA AUTONOMIA E DA GESTÃO DEMOCRÁTICA PELA ATUAÇÃO DO INSTITUTO AIRTON SENNA.....	28
3 – A INFLUÊNCIA E INTERFERÊNCIA DO EMPRESARIADO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	31
3.1 - OS GOVERNOS E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO NEOLIBERALISMO	33
3.2 - O EMPRESARIADO E AÇÃO SOBRE A MÁQUINA ESTATAL.....	39
3.3 - O EMPRESARIADO E SUA AÇÃO POLÍTICA	42
3.4 - INDÚSTRIA X COMÉRCIO: A EDUCAÇÃO-MERCADORIA E A MERCADORIA- EDUCAÇÃO	45
3.5 - A ESCOLA SEM ESTADO: O CONFLITO INTERNO ENTRE O COMÉRCIO E INDÚSTRIA.	47
4 - ANÁLISE DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA BNCC	50
4.1 - ANÁLISE SOBRE A QUESTÃO DO ESPAÇO SOCIAL EM QUE SE FORJOU A BNCC	51
4.2 - A BNCC COMO OBJETO DE CONSENSO E ALINHAMENTO DE DISCURSOS	53
4.3 - AS DISPUTAS PELA GESTÃO DA EDUCAÇÃO E CURRÍCULO	60
4.4 - A DISPUTA PELA HEGEMONIA DO DISCURSO NA BNCC.....	64
5- ANÁLISE DE IMPACTOS DAS REFORMAS DA EDUCAÇÃO	67
5.1 - A QUESTÃO DA RESPONSABILIZAÇÃO, DA MERITOCRACIA E DA PRIVATIZAÇÃO	73
5.2 - A QUESTÃO DA CONCORRÊNCIA ENTRE PROFESSORES E DA SEGREGAÇÃO DOS ALUNOS.....	77
5.3 - A QUESTÃO ESTRANGULAMENTO DO CURRÍCULO E DA DESTRUIÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA:.....	82
5.4 - DO QUESTIONAMENTO AO ENFRENTAMENTO.....	85

6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS	97

1 - INTRODUÇÃO

A educação é uma ferramenta política, social e econômica que tem auxiliado a sociedade na sua organização e desenvolvimento. Em todas as épocas é possível observar o papel de destaque que o Estado, as elites e até os trabalhadores, reconhecem no processo educacional. Logo, diversos problemas e suas respectivas soluções podem ter na educação a chave para seu desenlace.

Dada essa constatação, muitos autores, pesquisadores e profissionais da educação se debruçaram nas mais diversas partes do mundo, praticamente em todo processo histórico, para buscar respostas a problemas sociais, políticos e econômicos estabelecendo relações entre as práticas educativas e o estado de desenvolvimento do tempo e local onde foi, ou tem sido praticada. E, em todas elas, os interesses e a visão de mundo, valores e ideologia das elites e classe dominante se manifestam com alinhamento de interesses sobre o desenvolvimento econômico e político.

Como exemplo, podemos evocar a República (2001) de Platão, que ao versar sobre a cidade ideal divide os cidadãos em três classes:

- a) a classe mais simples deveria dedicar às atividades mais comuns, priorizando o cultivo da terra, os ofícios artesãos e o comércio. Esse processo duraria dez anos;
- b) a segunda classe seriam os protetores da cidade, os guerreiros que iriam compor os exércitos para a defesa dos interesses do Estado e aqueles que deveriam auxiliar nas atividades da administração pública, essa condição educacional receberia mais anos sobre a anterior;
- c) e, finalmente, a terceira e última classe, que seria dedicada ao conhecimento e à razão. Logo seriam mais nobres estudariam por até cinquenta anos, pois lhes seria atribuído à classe dos magistrados e a responsabilidade de administrar a cidade. Nesse modelo de sociedade a educação ficaria a cargo do estado, que também iria selecionar e direcionar cada criança de acordo com suas aptidões, e sem a interferência da família.

Platão fez duras críticas á educação grega por acreditar que a “Poética” desvirtuaria os humanos por apresentarem-lhes qualidades dos deuses e propõe que a educação valorize os aspectos da cidade na educação geral.

Mais a frente, encontramos o exemplo da preocupação da economia sobre a educação, na qual Adam Smith (1985) que esta teria papel importante para o aumento da produtividade, traduzindo que a qualificação do trabalhador seria um fator a ser considerado na economia.

O autor supracitado segue numa linha de raciocínio afirmando que de modo geral, numa sociedade civilizada nem todas as pessoas tem acesso a uma boa instrução, Mas destaca a necessidade de que, assim como as pessoas com melhores posições sociais e econômicas, as pessoas mais simples possam aprender elementos basilares da educação formal como leitura escrita e aritmética, preferencialmente ainda na juventude de modo que possam aplicá-las em suas futuras atividades laborais (SMITH, 1985).

Vale destacar que Smith (*ibid*) pensava a educação na perspectiva de que, ao se oferecer uma educação com elementos básicos de alfabetização e cálculos elementares, é possível aprimorar o desempenho e com maior inserção do povo na atividade produtiva.

Aqui foram citadas apenas provocações iniciais sobre como as elites se preocupam em versar e mesmo intervir na educação. Também é possível constatar que as ditas elites brasileiras são formadas por grupos de familiares de capitalistas e empresários dos mais diversos ramos da atividade econômica e com grande inserção e participação no mundo político.

Com base nessas análises e considerações e com o estudo de teóricos como Marx e Engel (2008), Harvey (2007, 2013), Freire (1996), Bourdieu (1996, 2004), Mézáros (2008), Frigotto (2010), Freitas, 2008, 2018), Michetti (2017), Carvalho (2017), entre outros, esse trabalho buscará investigar: quais interesses movem o empresariado brasileiro a promover um avanço contundente sobre as orientações normativas na educação brasileira e quais impactos são percebidos na educação pública a partir das ações derivadas desses interesses.

Como objetivo geral buscado consiste em investigar quais os atuais interesses do empresariado brasileiro na educação pública brasileira.

Para se alcançar esse objetivo foram elencados como objetivos específicos:

- a) Estudar relações entre o Estado e o empresariado na atuação frente à educação com o direcionamento rumo ao neoliberalismo;
- b) Analisar o processo histórico de avanço do empresariado e sua tentativa de apropriação sobre o sistema educacional brasileiro;
- c) Contextualizar a atuação do empresariado na elaboração de políticas públicas para a educação, com destaque para a BNCC;
- d) Analisar os impactos da atuação do empresariado nas políticas públicas para a educação brasileira.

Essa pesquisa tem o município de Salvador como residência do pesquisador é o local onde está situada a Universidade Católica do Salvador. Essa sessão de texto é apresentada como um dos elementos que geraram a pesquisa. Pois o autor desse texto, na condição de professor municipal, conselheiro municipal de educação de Salvador e diretor da APLB-Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Bahia, teve sua primeira experiência com um programa de intervenção da iniciativa privada na educação pública municipal no qual já era possível perceber indícios do foi caracterizado em momento posterior em discussões informais com professores e gestores como uma forte influência do setor privado na educação, tanto na gestão administrativa como a interferência no trabalho pedagógico.

O interesse pelo tema surge a partir da atuação desse pesquisador como professor e militante em defesa dos trabalhadores da rede pública municipal de ensino de Salvador. Durante essa atuação, houve uma natural e necessária aproximação com a atuação movimento sindical. Nesse movimento, foi possível concorrer e vencer duas eleições, tendo sido componente da chapa vencedora nas duas ocasiões, para a direção executiva a APLB-Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Bahia, e sua capital e municípios, da qual atua na defesa da educação pública frente a capital soteropolitana; como derivação da atuação de representação da categoria dos trabalhadores em Educação, também foi conduzido (2018-2022) e reconduzido (2023-2027) à condição de conselheiro do Conselho Municipal de Educação de Salvador (CME-Salvador) no qual participa da elaboração de pareceres, instruções

normativas e atos autorizativos para o funcionamento de escolas da educação infantil e ensino fundamental, além do acompanhamento, monitoramento e aconselhamento junto ao poder executivo municipal de Salvador sobre a elaboração, implementação e execução das políticas públicas para a educação soteropolitana.

Durante a atuação no movimento sindical e como representante da categoria docente junto ao CME-Salvador, foi percebido a investida e intervenção contundente da iniciativa privada na organização administrativa e na organização pedagógica por parte de instituições, fundações e empresas junto a Secretaria Municipal de Educação de Salvador – SMED. Essas intervenções foram primeiro notadas com a presença do Instituto Airton Senna, com os programas “Se liga” que traz a narrativa de apresentação de um programa de reforço escolar, e o “Acelera” cujo objetivo declarado é a correção da distorção idade-série.

Na busca de compreensão sobre esse processo, veio à tona a percepção de que a máquina estatal havia pavimentado o terreno jurídico e administrativo com reformas estruturantes na legislação da educação e da administração pública, abrindo espaço para que a iniciativa privada pudesse acessar espaços que, tradicionalmente, eram de atuação do setor público.

Essa investigação se torna relevante à medida que possa revelar o processo histórico do qual deriva essa situação, trazendo elementos para uma reflexão crítica da relação de causa e consequência, assim como os impactos para o mundo da educação e, conseqüentemente, o mundo do trabalho no que se relaciona à influência e interferências dos interesses do empresariado e os impactos na educação pública brasileira.

1.2 – SOBRE A ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Esta pesquisa foi estruturada com uma abordagem qualitativa e exploratória do tipo bibliográfica e documental. Segundo Minayo (2009) a abordagem deve se concentrar num nível de abordagem da realidade que não pode ser mensurado quantitativamente, pois trabalha com a perspectiva de analisar um universo de

significados, das motivações, do conjunto de crenças e valores, e, por fim, de ações e atitudes. Segundo Silva e Menezes (2005), a pesquisa com abordagem qualitativa

[...] considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa (SILVA; MENEZES, 2005, p. 20).

A pesquisa por abordagem qualitativa busca compreender a fenômenos, fatos e processos singulares e suas especificidades.

Dentro do espectro da pesquisa científica, dentre as diversas possibilidades de procedimentos de investigação, a pesquisa bibliográfica tem um papel de destaque na medida em que possibilita a consulta de um número substancial de fontes, permitindo ao pesquisador acesso a saberes e conhecimentos já estabelecidos que se correlacione com o seu objeto. Seja para apoiá-lo ou contestá-lo, acessar a perspectiva de outros investigadores traz luz ao mundo acadêmico.

Embora existam diversos recursos metodológicos de investigação, existem trabalhos que se fundamentam exclusivamente na pesquisa bibliográfica e, por ela, é possível buscar em obras já publicadas informações necessárias para fundamentar respostas aos problemas e questões propostas por uma nova investigação. Segundo Gil (1999) a principal vantagem da pesquisa bibliográfica é fornecer ao pesquisador o acesso a uma gama muito maior de fenômenos do que aquela que ele teria condições de realizar diretamente. Todavia, como se tratam de fontes secundárias, há a necessidade de verificar as condições em que as informações e dados foram obtidos. Por fim, destaca-se que a pesquisa bibliográfica é importante por estar relacionada ao fato de se buscar novas descobertas utilizando-se de conhecimentos anteriormente produzidos e organizados. Vale ainda salientar que Gil (2002) aponta para o fato de que há pesquisas realizadas unicamente sobre a investigação, estudo e análise de fontes bibliográficas.

Também se destaca nesse trabalho a utilização de procedimentos de pesquisa documental. Ludke e André (1986) debatem sobre a importância da pesquisa documental na área da educação e ciências sociais.

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois

não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito freqüentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008, p. 295).

O uso de documentos em pesquisa possibilita o acesso e extração de informações e sua utilização em diversas áreas das ciências humanas, naturalmente acompanhado de sua contextualização, seu momento histórico e cenário social e cultural. Cellard (2008) aponta ainda que a análise de documentos permite a observação do processo e evolução de determinadas situações, fatos relacionados a indivíduos e/ou grupos e suas práticas sociais, econômicas, culturais e políticas, comportamentos, modos de pensar e agir, entre outras verificações possíveis.

Embora a pesquisa documental possa ter elementos que a aproxime da pesquisa bibliográfica, o elemento que as torna únicas e igualmente importantes se encontra na natureza das fontes. A pesquisa bibliográfica se fundamenta no produto já elaborado de diferentes autores, observando-se a possibilidade de fontes secundárias, enquanto que a pesquisa documental investiga materiais que não foram submetidos a tratamento analítico.

1.2 – SOBRE A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A revisão bibliográfica está pautada em autores clássicos e contemporâneos.

Elma Julia Carvalho (2017) versa sobre a crescente influência do empresariado brasileiro. Ela analisou como as políticas públicas para a educação básica brasileira têm sido afetadas pela presença ostensiva de fundações, institutos e empresas.

Almeida e Souza (2021) apontam o empresariado do comércio e indústria como sendo os segmentos da classe dominante, que desenvolvem ações junto ao aparelho de Estado com o objetivo de defender e sobrepôr seus interesses, intervindo e influenciando na definição de políticas públicas da educação e formação da classe trabalhadora.

Andrade e Motta (2022) discutem o conceito de empresariado educacional, indicando que ele vai além da ideia de um conjunto de empresários. Os autores apontam a

necessidade de análise de sua complexidade, além de demonstrar a trajetória na educação no Séc. XX.

Freitas (2012, 2018) analisa os efeitos da ação dos empresários, institutos e fundações nas políticas públicas da educação, na aplicação dos princípios da responsabilização dos professores e no ranqueamento da educação mediante a aplicação de avaliações e testes gerais nos moldes desenvolvidos pela política neoliberal aplicada à educação nos Estados Unidos.

Para a análise do processo de elaboração da Base Nacional Curricular Comum – BNCC foi tomado como referência o trabalho de Micheli Michetti (2017) que investigou a atuação das elites empresariais nas reformas da educação brasileira. A autora denuncia que essas elites estabeleceram relações junto a diversas instâncias estatais com o objetivo de direcionar as políticas públicas para a educação, ação na qual foram usadas agências, fundações, institutos empresariais e familiares. A autora fundamentou-se no legado de Bourdieu (1996, 2004) para identificar o *modus operandi* identificando e apreendendo recursos e práticas com o objetivo promover a consensualização de atores em torno do projeto do capital.

Entre outros autores esse trabalho está transversalizado por referências de pensadores mais tradicionais como Marx e Engel (2008), Paulo Freire (1996), David Harvey (2008), Louis Althusser (1970) e Demerval Saviani (2003, 2007, 2010, 2014, 2016), que auxiliam na análise e desenvolvimento de uma percepção crítica acerca das informações em pauta.

Também foi realizada a consulta de diversos documentos, textos, leis, resoluções e pareceres de entes públicos do Brasil. Fontes como O Ministério da Educação e Cultura, Conselho Nacional de Educação, casa Civil e Congresso Nacional foram visitadas para a checagem dos textos e informações.

2 - O INTERESSE EMPRESARIAL NA EDUCAÇÃO

Nos últimos 30 anos o capitalismo mundial tem enfrentado crises, sobretudo diante de evidências do esgotamento do modelo de acumulação pautado pelo pensamento taylorista/fordista, dos princípios keynesianos da administração e do Estado de bem estar social. Essa crise de acumulação do capital trouxe uma combinação de baixas taxas de crescimento e um processo inflacionário com altas taxas (HOBBSAWN, 1997, p.19). Essa crise impactou diversas partes do mundo em modos singulares e grau de severidade diversos, independente de suas configurações políticas, sociais e econômicas, colocando em risco a estabilidade política em sociedades pautadas por regimes democráticos. Para esse enfrentamento e para a criação de alternativas que permitissem a expansão desse modelo econômico, culminaram com novo estágio do capitalismo. A globalização, a reorganização da produção e a predominância do capital financeiro foram premissas marcantes dessas mudanças.

Acompanhando essas mudanças, o Estado desenvolveu um processo de atuação no qual passou a adotar políticas neoliberais entre suas características. Isso naturalmente trouxe impactos em diversas áreas da sociedade. Porém, na educação essas evidências se firmaram como aponta Carvalho (2017):

Em correspondência, o Estado assumiu um novo papel e uma nova forma de atuação, caracterizada pela adoção de políticas neoliberais. A nova materialidade histórica e social produziu alterações também no campo educacional, que passou a ser compreendido como espaço central da formação de valores e no desenvolvimento de atitudes fundamentais a essa nova condição social (p. 527).

Segundo Carvalho (*ibid*), é necessário considerar a impossibilidade de dissociar as relações sociais de produção das formas políticas, jurídicas e ideológicas no processo histórico, por isso relata que as reformas dos sistemas de educação no mundo e no Brasil, na qual destaca a Educação Básica, tem por objetivo atender os novos requisitos do mercado de trabalho sobre qualificação **e de participação cidadã** (grifo meu). A Educação Básica é de fundamental importância para que sejam alcançados os objetivos supracitados, para isso, entre outras ações, o capital busca descentralizar o controle administrativo com vistas à ampliação da ação e “apropriação” setor privado na educação.

No Brasil, a participação voluntária dos indivíduos e o envolvimento empresarial nas questões educacionais tem ocorrido por meio de ações empresas privadas em fundações, institutos e ONG, que vêm assumindo um papel crescente na formulação de políticas públicas, na execução de ações e coordenação (monitoramento/controle de metas e resultados) (CARVALHO, 2017, p.528).

Essa mudança da forma de atuação do Estado, e a crescente participação social com o setor empresarial, tornando-se um grande protagonista, tem permitido perceber repercussões na oferta dos serviços públicos e nas políticas públicas para a Educação.

2.1 - RELAÇÕES ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO: O NOVO PAPEL DO ESTADO.

A nossa época de crise estrutural do capital é também uma época histórica de transição de uma ordem social existente para outra, qualitativamente diferente. Essas são as duas características fundamentais que definem o espaço histórico e social dentro do qual os grandes desafios para romper as a lógica do capital, e ao mesmo tempo também para elaborar planos estratégicos para uma educação que vá além do capital, devem se juntar (MÉSZÁROS, 2008, p. 76).

A evolução do quadro do capitalismo mundial, que traz novos padrões de concorrência, derivados da globalização e do neoliberalismo, gerou um processo reestruturação da produção, assim como da concentração e centralização de capitais. Isso veio acompanhado de uma redefinição do papel de Estado. As políticas educacionais emergem e estão vinculadas a esse cenário.

Segundo Bresser Pereira e Grau (1999, p.15) os novos desafios e as constantes modificações do mercado global, exigindo a elaboração de respostas de maior eficácia e eficiência, progressivamente provocaram a partir da década de 1980 a substituição da configuração do estado de Bem Estar Social, surgido no pós-guerra. Esse movimento passou por duas etapas importantes. Ainda na nos anos 1980 foi possível assistir um movimento neoconservador com defesa da premissa do Estado mínimo, todavia, na década de 1990, diante da ineficácia da proposta da década anterior, torna-se mais contundente e dominante a o movimento que buscava a reconstrução do Estado. É nesse momento histórico que emerge a terceira via como alternativa às respostas decepcionantes das políticas de liberalização e privatização registradas até então.

Para Bresser-Pereira (1997), o desafio do Estado estaria pautado numa crise de ingovernabilidade, logo, se justifica a sua reforma, ou a sua reconstrução, de modo a conseguir apoio político para a governabilidade e processo decisório. Nesse sentido, no capitalismo globalizado, a presença do Estado é imprescindível para regular e coordenar processos de desenvolvimento econômico e social.

Carvalho (2017) aponta que o governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso colocou como linhas de frente políticas públicas que favoreceram a implementação da terceira via, sobretudo com a criação do Ministério da Administração e Reforma do Estado, e com a elaboração do “Plano de Diretor da Reforma do Estado” (BRASIL, 1995), proposta essa que foi aprofundada em governos que lhe sucederam. Essa reforma batizada de Estado Social Liberal se pautava por um pressuposto de complementaridade entre Estado e mercado, o que para eles justificaria o bom funcionamento da economia e do princípio democrático do sistema.

Para o então ministro Bresser-Pereira Ministério da Administração e Reforma do Estado, já extinto, as premissas eram pautadas pela terceirização da construção de obras de infraestrutura, assim como das empresas de produção de bens; as empresas fornecedoras de serviços públicos seriam colocadas como objeto de concessão para as empresas privadas; e os serviços sociais deveriam ser entregues às organizações não-governamentais de modo a garantir a competitividade (1998, p.94).

Numa rápida percepção e intertextualização, Estêvão (2013) aponta que

[...] assume-se mais claramente que a qualidade deve ser entendida como controlo de qualidade, como controlo estatístico, visando não apenas a verificação da qualidade após o trabalho realizado (função de detecção e função curativa), mas também o seu controlo durante o processo de fabricação, por técnicas várias (como a elaboração de manuais e gráficos de controlo ou o uso de estatísticas de base), que possibilitariam a identificação das causas dos desvios e, conseqüentemente, a melhoria da performance dos processos. (p.16).

Retornando à visão do ex-ministro Bresser, é emersão de um Estado que protegeria os direitos sociais ao garantir financiamento para as organizações não-governamentais, ou públicas não estatais, que disponibilizariam serviços de saúde, educação, cultura e assistência social, pois acreditava que as tornaria mais eficiente ao inserir a competitividade e a flexibilidade na no fornecimento desses serviços (BRESSER PEREIRA e GRAU, 1999).

A ideia do Estado de deixar de ser o provedor direto desses serviços, assim como do desenvolvimento social e econômico, passando a ter a função de coordenar e regular, e ainda com a prerrogativa do direito de conceber, acompanhar, programar, fiscalizando e avaliando o desempenho de cada ação, vem junto com a perspectiva de separação das funções de governar e executar.

Esta separação permite que o estado faça concessão de serviços, introduzindo mecanismos externos de contratação, transferindo, para as instituições privadas ou públicas não estatais, na qualidade de prestadoras, funções e serviços tradicionalmente desempenhados por ele ou estabelecendo parcerias com a sociedade (CARVALHO, 2009, p.1148).

Esse modelo de atuação implica em a sociedade civil ser alçada a condição de parceria com o estado, sendo corresponsável por determinadas responsabilidades e ainda trazendo a imposição de limites ao excessivo controle estatal. Essa parceria e seus objetivos ficam clarificados nos seguintes termos, apontados por Giddens (2005):

As parcerias em projetos públicos podem conferir ao empreendimento privado um papel mais amplo em atividades que anteriormente os governos proviam, assegurando ao mesmo tempo que o interesses público permaneça dominante. No devido tempo, o setor publico pode fornecer recursos capazes de ajudar a empresa a florescer e sem os quais projetos conjuntos podem fracassar (p. 135).

Aqui fica evidente um ponto de reflexão que consiste num questionamento simples e direto sobre a pertinência, ou não, do financiamento publico para ações desenvolvidas pela iniciativa privada.

Martins (2009) indica a definição de papéis dentro dessa estratégia capitalista e aponta que cabe ao Estado, numa atuação supostamente em prol do interesse da sociedade, apontar as áreas e setores de prioridade, determinando o formato do projeto, o tipo de concessão pública, a vigência temporal, e os incentivos fiscais e outras ferramentas de estímulo para o investimento do capital da iniciativa privada. E, para os empresários, fica a missão de realização das obras, da oferta de emprego e trabalho, a exploração das concessões e usufruto das vantagens e incentivos disponibilizados de modo o desenvolvimento possa ocorrer.

Logo, a redefinição de fronteiras de atuação, o incentivo às parcerias com o terceiro setor e empresários diversos, traz a condição de dividir responsabilidades com novos atores políticos, implicando em ultima instância em novos arranjos políticos, onde acredita que essas parcerias podem permitir a opção de escolha e a capacidade de respostas na prestação de serviços públicos.

O discurso de colocar a atuação da sociedade civil numa posição de maior destaque e centralidade coloca em evidência e valoriza também o protagonismo do empresariado na concepção de execução de projetos importantes solicitados pelo interesse público e com a perspectiva de desenvolvimento social. Nesse cenário Giddens (2009, p. 80) aponta que o papel dos empresários sociais é tão valoroso quanto o papel daqueles que atuam mais diretamente no conjunto do mercado, dado o fato que as qualidades necessárias de criatividade e empreendedorismo desejado nos setores público e privado são as mesmas.

Devem-se destacar dois pontos de análise e consideração: primeiro é o evidente leniência aos interesses de determinados nichos da burguesia e o outro que o empresariado aceite novas responsabilidades como indica a análise de Martins (2009).

Um deles refere-se ao fato de esta indicação atende aos interesses de importantes segmentos da classe burguesa, uma vez que abre novos horizontes para a reprodução e acumulação do capital em espaços que antes restritos à intervenção do setor público.

Ou seja, há a possibilidade de recursos públicos para a educação irem parar nas mãos desse segmento da sociedade. Desse modo, o seu cliente seria o próprio Estado que passaria a remunerar empresários e organizações não estatais para realizar atribuições que tradicionalmente seriam de sua tutela.

O outro aspecto refere-se ao fato de que essas mudanças exigem que o empresariado assuma uma nova postura, aceite certas responsabilidades para questões sociais, atuando no desenvolvimento de projetos comunitários e na mobilização de organizações não-governamentais, associações e institutos comprometidos com esses projetos (MARTINS, 2009. P. 82).

Essa atuação tende a fortalecer as elites dominantes que passariam a ser associada à realização de ações e as tarefas próprias do estado, o quê, em um sistema político-eleitoral como o brasileiro, representa visibilidade e possibilidade de capital político-eleitoral.

Ou seja, observando-se as contradições sociais e econômicas, os contrassensos na relação entre público e privado, e o comportamento nas relações sociais no capitalismo, e por fim a condução do Estado moderno é possível reconhecer que este último submete a dimensão pública à privada, beneficiando-a. Desse modo, segundo

Sguissardi (2015, p. 876), as políticas sociais do Estado não podem ser entendidas como independentes da predominância da presença e força, do polo privado e do mercado que atua sobre o aparelho público e do Estado, inclusive na área da educação pública brasileira.

2.2 - EDUCAÇÃO PÚBLICA DO BRASIL E O ABARCAMENTO DO EMPRESARIADO

Empresas, fundações e institutos ligados ao setor empresarial vêm consolidando o conceito e a prática da responsabilidade social do empresariado brasileiro, por meio de ações de envolvimento com a sociedade civil e órgãos governamentais (ETHOS, 1999, p.64).

A separação gerencial das funções de planejamento e execução foi o passo dado pelo Estado para a sua reorganização diante do movimento de reestruturação da expansão capitalista. Ao delegar e transferir para a sociedade civil o papel de executor o Estado também procura se eximir da responsabilidade de fornecer serviços de forma direta que tradicionalmente ficavam sob sua tutela e exclusividade.

O aparelho legislativo se encarregou de promover os ajustes necessários para esse movimento com a Emenda Constitucional nº19 de junho de 1998 (BRASIL 1998), que alterou os princípios e normas da administração pública. Essa ação estabeleceu autorização para a utilização de recursos públicos para a iniciativa privada, sob a forma de diversas modalidades de parceria, sendo regulamentada pela Lei Complementar 101/2000 (BRASIL, 2000), que estabeleceu normas para disciplinar responsabilidades na gestão fiscal, na qual podemos destacar que

Art. 26. A destinação de recursos para, direta ou indiretamente, cobrir necessidades de pessoas físicas ou débitos de pessoas jurídicas deverá ser autorizada por lei específica, atender às condições estabelecidas na lei de diretrizes orçamentárias e estar prevista no orçamento ou em seus créditos adicionais.

§ 1º O disposto no *caput* aplica-se a toda a administração indireta, inclusive fundações públicas e empresas estatais, exceto, no exercício de suas atribuições precípuas, as instituições financeiras e o Banco Central do Brasil.

§ 2º Compreende-se incluída a concessão de empréstimos, financiamentos e refinanciamentos, inclusive as respectivas prorrogações e a composição de dívidas, a concessão de subvenções e a participação em constituição ou aumento de capital (BRASIL, 2000).

Em seguida, foram estabelecidas as regras gerais para a licitação e contratação junto às três esferas (federal, estadual e municipal) de parcerias publico-privada.

Segundo Peroni (2008) é possível perceber que, sobretudo nos últimos anos, muitas empresas privadas têm adentrado o campo da educação pública, deixando sua presença registrada sob a forma de influências no modelo de gestão, na elaboração de currículos e na formação de professores.

Essa presença de empresas privadas podem ser classificadas de acordo com a sua estratégia, das quais, segundo Adrião e Borghi (2008) destacam-se três modalidades:

- 1) a compra de “sistemas de ensino” privado para sua aplicação em redes públicas, normalmente com a obtenção de material didático. Em Salvador ocorre uma verdadeira colcha de retalhos com programas que não dialogam com rede municipal de ensino, ou mesmo entre si. Entre eles é possível citar o “Se liga” e o “Acelera” do Instituto Airton Senna, e o Programa Alfa e Beto, do Instituto Alfa e Beto, e mais recentemente o “Aprender pra Valer” da Fundação Lemann entre outros;
- 2) a subvenção de vagas em instituições privadas, como ocorre em Salvador com os projetos “Pé na Escola” e “Primeiros Passos”, que está voucherizando a educação soteropolitana;
- 3) a assessoria de gestão.

Geralmente, essas parcerias ocorrem entre instituições privadas e redes municipais. Entre as ações de descentralização da Educação, a municipalização da gestão educação básica foi a medida mais impactante. Isso acaba por favorecer inúmeros tipos de arranjos localmente criados. Desse modo, a municipalização da educação ocorrida a partir de 1996, criou nas redes públicas de ensino um terreno fértil para a crescente participação de empresas privadas (*ibid*). Entre os dispositivos que permitem o acesso do setor privado aos recursos públicos encontra-se o Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil – MROSC, disciplinado pela Lei 13.019/2014 que

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. (Redação dada pela Lei nº 13.204, de 2015). (BRASIL, 2014)

Segundo Carvalho (2017), verificando os novos modos e experiências de gestão das políticas educacionais, com a participação de novos atores e com destacadamente o empresariado, há o reconhecimento de sua importância para a obtenção de resultados mais assertivos por parte das unidades escolares. Na mesma análise, se verifica o surgimento de novas estratégias de configuração na relação Estado e empresariado frente à prestação desses serviços públicos de educação.

Para Peroni (2013), existe uma tendência mundial para a maior participação do empresariado e o voluntariado das pessoas nas questões sociais, e as ONGs, os institutos e fundações, vêm protagonizando essa ação no Brasil, assumindo as ações de coordenação e a execução.

Essa tendência mundial pode ser exemplificada pela atuação do Instituto Ethos de Responsabilidade Social que elaborou o documento “O que as empresas podem fazer pela Educação” (ETHOS, 1999) onde afirmam:

Esperamos que essas orientações sirvam de base para o início de uma ação conjunta da empresa com a escola pública. Temos certeza de que ambas as instituições possuem qualidades suficientes para prosseguir e ir moldando essa relação, a fim de atender a necessidades específicas de cada comunidade escolar.

O futuro está aberto para que se criem novas soluções, fruto do trabalho dos próprios atores envolvidos na melhoria da qualidade da educação: empresa e escola. Essa parceria atesta o compromisso do setor empresarial de construir um mundo economicamente mais próspero e socialmente mais justo (p.5).

Na análise de Peroni (2013) essa publicação busca incentivar sensibilizar empresas do Brasil para atuar na busca pela articulação com empresários e outros atores sociais, para construir estratégias para influenciar e participar das políticas públicas para a educação, apresentando como justificativa a ideia de que a parceria empresa-escola pública pode favorecer o surgimento de soluções construídas conjuntamente para melhorar a qualidade da educação.

Então, dando seguimento a essa ação, o Instituto ETHOS avança junto aos empresários num orientação pragmática afirmando

Você pode fazer contato com os órgãos locais das secretarias municipal ou estadual de educação e apresentar a intenção de sua empresa. Outra opção

é trabalhar com as unidades escolares próximas à sede da companhia. Se você nunca teve qualquer contato com a diretoria da escola, é hora de dar um telefonema e se apresentar. Certamente, o(a) diretor(a) terá a maior satisfação em receber sua visita (ETHOS, 1999, p. 28).

Como é possível verificar, nesse documento sob a forma de manual, são apontadas ações com o foco na educação pública como a produção de material didático, criação e execução de programas educacionais na empresa; ações que ajudem a erradicar o analfabetismo; ações para motivar a matrícula de filhos e dependentes de seus funcionários e colaboradores; formação e atualização de suas habilidades e competências profissionais. Todavia, também há uma clara orientação da busca de ocupação de espaços tradicionalmente ocupados pela comunidade escolar (*ibid*).

Na escola, o órgão responsável pelas tomadas de decisão é o Conselho de Escola, que inclui o diretor; na falta do Conselho, a liderança fica a cargo do diretor, da equipe técnica e dos professores, auxiliados pela Associação de Pais e Mestres, pelo Grêmio Estudantil e por outros grupos de cooperação. A empresa pode incentivar seus funcionários a tomar parte nas instâncias de gestão democrática (Conselhos de Escola e APMs) da escola dos filhos. (ETHOS, 1999, p. 38-39).

Entre outros grupos que também se inserem no processo de ocupação dos espaços na educação pública estimulando empresários a promoverem intervenções de modo sistematizado, cabe assinalar o movimento Todos Pela Educação e o Grupo de Institutos e Fundações e Empresas-GIFE, ambos derivados do mundo empresarial.

O mercado educacional vem se expandindo, sobretudo no mercado segmentado de assessorias e consultorias. Um dos modelos que nos servem de exemplo é a proposição dos “Arranjos de Desenvolvimento da Educação-ADE”, pautada por um primado gerencial da administração pública, que prospecta novos modos de coordenação e cooperação em novas parcerias público-privada para a prestação de serviço de educação pública, que é apresentada como instrumento de melhoria da educação pública por esse modelo de gestão, que segundo Abrúcio (2012), implicou numa revolução na agenda política pública, indicando alguns pontos de análise:

De modo geral, é preciso que haja, em primeiro lugar, mecanismos que reduzam à desconfiança política entre municípios, dando estabilidade institucional a parceria. Em segundo lugar, é muito importante o apoio dos governos federal e estadual, em virtude da fragilidade gerencial e da falta de recursos dos municípios (p.24).

Essas premissas visam à criação de uma coordenação intergovernamental e de institucionalização dessas parcerias, gerando um modelo de associativismo regional.

Igualmente essencial é a orientação dos arranjos territoriais para uma gestão em rede e direcionada para resultados, criando, de um lado mecanismos para articular projetos conjuntos e, de outro, para administrar conforme metas e indicadores previamente definidos (*op. Cit.*, p.24).

Aqui, fica em claro que o modelo de gestão consorciada depende de uma ação institucional bem gerenciada para que haja o sucesso esperado. Ou seja, esse modelo associativista depende do modelo de administração e gerenciamento.

A proposta “Arranjos de Desenvolvimento da Educação-ADE” sugere algumas ferramentas para o fortalecimento e implementação dentro do regime de colaboração entre entes federativos, com destaque para municípios dentro do que compete aos seus sistemas de ensino. O regime de colaboração requer uma institucionalização e cooperação horizontalizada dos entes municipais, com o suporte e assistência dos estados e do Governo Federal, orientados por Arranjos de Desenvolvimento da Educação, dentro do que preconiza a Lei 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

Segundo Carvalho (2017)

Na resolução nº 01/2012, que dispõe sobre a implementação desse regime de colaboração, arranjo é entendido como “uma forma de colaboração territorial basicamente horizontal, instituída entre entes federados, visando assegurar o direito a educação de qualidade e ao seu desenvolvimento territorial e geopolítico” (BRASIL, 2012, Art. 2º). Nesse sentido, contribuiria para a construção do Sistema Nacional de Educação. A principal estratégia para sua implementação consiste na ação coordenada entre as instituições públicas responsáveis pela educação nos municípios articulados e as “instituições privadas e não-governamentais, mediante a transferência de recursos públicos para estas instituições e organizações” (BRASIL, 2012, Art. 2º, § 1º) (p.535-536).

A autora ainda resgata na Lei 2417/2011 (BRASIL, 2011), que as ações coordenadas que tem por intenção garantir o direito à educação de qualidade, estão baseadas em quatro eixos fundamentais: “I) gestão educacional; II) formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar; III) práticas pedagógicas e avaliação; IV) infraestrutura física e recursos pedagógicos” (BRASIL, 2011).

Todo esse movimento tem seus custos amparados em financiamento realizado por recursos públicos. Logo, essas novas relações intergovernamentais com a participação de municípios e outros entes subnacionais, produzem novas estratégias para o desenvolvimento da educação, mas também para a disputa desses recursos, seja pela alteração da legislação para o regime de colaboração, assim como da

composição dos fundos, da criação de convênios, consórcios, contratos e arranjos diversos para a obtenção da transferência de recursos públicos do governo federal que chegam diretamente para as prefeituras.

Carvalho (2017), citando Abicalil (2013), aponta que existem pesquisadores que denunciam que Arranjos de Desenvolvimento da Educação acontecem de modo concomitantes com a apresentação de “estratégias para conformar um arcabouço jurídico normativo que permita atuar diretamente sobre os recursos federais do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação (FNDE)” (p.820).

Enfim, constata-se que a redefinição dos métodos de gestão das instituições públicas educacionais municipais institui um novo tipo de parceria público-privada na reconfiguração do regime de colaboração entre os entes federados e na organização dos sistemas de ensino (CARVALHO, 2017, p.536).

Essa constatação evidencia o poder e a influencia do empresariado e do capital na elaboração da política educacional. “No que diz respeito à educação, setor empresarial e os demais atores preocupados com a melhoria do ensino público não podem perder de vista o contexto educacional e a discussão das políticas públicas da área” (ETHOS, 1999, p. 64).

Observa-se que essa prática evolui e que a prestação de serviços de assessorias para a gestão educacional na esfera pública municipal, com destaque para o uso de Arranjos de Desenvolvimento da Educação, revela o desenvolvimento de novas estratégias de crescimento e controle do mercado da educação, ainda que, aparentemente, não estabeleça a apropriação de valores e recursos públicos para empresas e organização do setor privado.

2.3 - AS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADA E A QUEDA DA AUTONOMIA E O COMPROMETIMENTO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO

Com a influência que exerce sobre o Estado e a sociedade, o setor empresarial pode se aliar a outros atores sociais para cobrar dos vários níveis de governo a definição e a implementação de políticas públicas de educação mais efetivas.
(ETHOS, 2013).

Em verdade, instaurada uma situação de violência, de opressão, ela gera toda uma forma de ser e comportar-se nos que estão envolvidos nela. Nos opressores e nos oprimidos. Uns e outros, porque concretamente banhados nesta situação, refletem a opressão que os marca.
(PAULO FREIRE, 1996)

A gestão democrática no âmbito escolar é uma premissa e uma das bandeiras dos levantadas por movimentos sociais e do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Sua proposição apontava para a participação de professores, alunos, funcionários e membros da comunidade que reclamavam uma maior participação nos processos decisórios, segmentos esses que até então eram desconsiderados. Para superar o problema, foram objeto de disputa as premissas da que embasaram a gestão democrática na educação: a criação de conselhos escolares, o estabelecimento da eleição da equipe gestora da unidade escolar e o a regulamentação de mecanismos para garantir uma maior autonomia sobre a gestão financeira, administrativa e pedagógica das escolas. Todavia, após 35 anos da promulgação da Constituição Federal de 1988, ainda não é possível afirmar que a gestão democrática que corresponde à realidade das escolas brasileiras. Parte dessa não realização se deu em função do crescimento das políticas neoliberais do período, mas também da expansão da proposta da terceira via, com ênfase nas parcerias público-privadas, o que produziu o afastamento do primado democracia na gestão educacional, entre outras consequências (ROSSI, LUMERTZ e PIRES, 2017).

As relações entre o setor público e a iniciativa privada produziram tensões e que alimentaram debates nas últimas décadas da história da educação Brasileira. Ao delimitar a discussão a partir da década de 1990, dado o fato de a administração pública passar por grandes transformações que se estendem até a época presente, é possível analisar essas mudanças e mesmo destacar esses procedimentos nos dias atuais e mesmo os impactos decorrentes da parceria público-privada (PPP), dentre outros impactos já mencionados.

A busca por um modelo de gestão gerencial fundado no primado da privatização de empresas estatais, de modo que o Estado não precisasse mais produzir bens e/ou serviços para o mercado. Dentro dessa perspectiva, o cidadão passa a ser considerado como um consumidor de serviços públicos, um cliente que pode acessar

as gondolas de um mercado, cujo suprimento é realizado por programas de governo. Nesse cenário,

a educação passa a ser entendida como um serviço não exclusivo por parte do estado, e este, por sua vez, atua simultaneamente com outras organizações públicas não-estatais e privadas. O financiamento, geralmente a um custo mais baixo, fica a cargo do Estado, diferentemente da exceção do serviço, que pode ser realizada mediante constituição do quase-mercado (ROSSI, LUMERTZ e PIRES, 2017, p. 563).

Lauglo (1997) aponta que o “quase-mercado” é compreendido a partir da implementação da lógica do mercado no setor público, apoiado em premissas tais como “qualidade total”, “menor burocracia do estado”, e melhor flexibilidade em nível local, desse modo podendo acompanhar com maior proximidade os seus clientes/usuários.

2.4 - QUEBRA DA AUTONOMIA E DA GESTÃO DEMOCRÁTICA PELA ATUAÇÃO DO INSTITUTO AIRTON SENNA

É que a ideologia tem que ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos, com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em nos torna “míopes” (FREIRE, 1996, p. 125).

O Instituto Airton Senna (IAS) adentrou a educação soteropolitana influenciando a gestão da Secretária Municipal de Educação de Salvador – SMED. Nesse processo também influenciou a gestão escolar e pedagógica, a formação continuada de professores e gerou uma série de intervenções no ambiente escolar. Essas intervenções vieram com a promessa de correção da distorção idade-série. Contudo, após quase uma década de atuação, a primeira capital do Brasil continua com os mesmos índices e não houve uma evolução consistente dos resultados prometidos. Como se trata de uma experiência direta, está sendo apresentada como exemplo de análise dos interesses e impactos do empresariado sobre a educação pública.

Criado pela família do piloto de “Fórmula 1” após sua morte, registrando o início de suas atividades em sua fundação, no ano de 1994, o Instituto Airton Senna (IAS) se apresenta como Organização Não Governamental sem fins lucrativos, classificada como pessoa jurídica de direito privado sem fins lucrativos. Entre seus objetivos

listados em seu site, o IAS relata que busca estabelecer parcerias com estados e municípios, junto às suas respectivas secretarias de educação; produzir conhecimentos, formar educadores e pilotar soluções educacionais que inspirem práticas de políticas de educação em qualquer lugar do país. Além de operar como uma “sala de experiências” que possam desenvolver e disseminar inovações em educação.

No período inicial de suas atividades o IAS já firmou parcerias/convênios com 15 prefeituras municipais brasileiras. Seus registros apontam que sua expansão já ultrapassou 660 cidades, em 17 estados, nos quais se estima o atendimento de mais de 1,5 milhão de estudantes. Entre seus produtos/serviços, apresento o “Programa Gestão Nota 10”¹ já atuou em mais de 546 municípios, alcançando mais 3.069 unidades escolares, perfazendo um milhão de estudantes.

O IAS alega trabalhar com metas gerenciais, pautada por indicadores, e com o aprimoramento dos profissionais da educação, dentro das escolas e das secretarias de educação, fortalecendo equipes de trabalho, para conseguir vencer o analfabetismo, a distorção idade-série, a retenção de alunos e a reprovação, e a evasão escolar. Embora o instituto alegue promover direitos sociais, numa posição de subsidiário do estado, quando se olha mais de perto, se percebe que o mesmo atua em posição de destaque, influenciando e mesmo conduzindo políticas públicas e, em determinadas situações até a legislação da educação (ROSSI, LUMERTZ e PIRES, 2017, p. 564).

Para Rossi, Lumertz e Pires (*ibid*), os problemas e desafios da educação precisam de soluções que ultrapassem a simples aplicação de uma determinada técnica ou premissa teórica. A educação não é uma máquina de produção com problemas mecânicos a serem consertados. Sem considerar as singularidades de cada localidade ou a realidade do corpo discente as tecnologias do IAS não poderiam ser aplicadas indistintamente, praticamente em todos os estados da união.

Nesse sentido, a educação passa a ser vista como linha de montagem de uma grande empresa, ou seja, precisamos atingir metas, seja de alfabetização ou de correção de fluxo escolar, sem levar em consideração o processo, apenas o resultado final. O programa Gestão Nota 10, abrange o ensino fundamental e possui uma sistemática de acompanhamento por meio do preenchimento de planilhas para verificação de itens como o perfil de

¹ <https://institutoayrtonsenna.org.br/o-que-fazemos/componentes-educacionais/gestao-nota-10/>

atendimento, da gestão financeira e da turma, além de um relatório de acompanhamento mensal. (ROSSI, LUMERTZ e PIRES, 2017, p. 564).

Esses registros são traduzidos em relatórios que alegam apontar os índices da unidade escolar e se as metas foram atingidas ou não. Esses relatórios são anexados à base de dados do IAS que busca identificar pontos de fragilidade que possam comprometer ou dificultar o cumprimento das metas programadas, e, assim, elaborar as propostas de intervenção. A periodicidade mensal das análises aponta dados como desempenho de professores, com a perspectiva lhes fornecer o suporte “adequado”. O IAS também analisa a quantidade de dias letivos, quantidade de ausências de professores e alunos, licenças, transferências, e outras movimentações, que eles chamam de “indicadores de sucesso”.

Na visão do IAS, a educação pública sofre com uma crise na qual eles apontam problemas de gestão e dificuldades pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, eles alegam que, diante de sua atuação sistematizada pela qual acredita apresentar respostas e soluções, o sistema público funciona aquém do que pode oferecer a iniciativa privada.

Nesse cenário, as escolas tem sua autonomia comprometida, por conseguinte, a ideia de gestão democrática é reestruturada e a autonomia passa a ser entendida como responsabilidade da sociedade civil, e não mais trabalhada sob a tutela estatal.

3 – A INFLUÊNCIA E INTERFERÊNCIA DO EMPRESARIADO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto no esforço de reprodução da ideologia dominante quanto no seu desmascaramento .
(FREIRE, 1996, p. 98).

Quanto maior o número de instâncias e espaços que reúnam organizações e empresas interessadas na questão da educação pública, maior e mais qualificada será a capacidade de intervenção da sociedade na definição de políticas públicas para o setor (ETHOS, 1999. P. 61).

O ato de educar é uma das bases da organização da sociedade. Ele permite o compartilhamento dos saberes acumulados ao longo da experiência humana e civilizatória, e está fortemente conectada ao trabalho. Para Almeida e Souza (2021)

A educação diz respeito à totalidade da sociedade e se vincula ao trabalho. As categorias fundamentais – e suas conexões – no ser social já estão colocadas no trabalho. Nesta perspectiva, o trabalho se amplia, progressivamente, até à totalidade da sociedade (p. 452).

A correlação entre educação e trabalho ocorre dentro de um enredamento histórico e econômico de ação de complementaridade. Em cada sociedade a cada tempo o trabalho teve sua formatação e exigências, o que sempre influenciou a educação em cada um desses contextos.

Segundo Almeida e Souza (*ibid*), “O empresariado politicamente organizado faz as mediações necessárias para garantir a valorização do capital mediante o implemento de concepções e iniciativas educacionais” (p. 452-453), logo, se depreende que mundo empresarial capitalista, organizado politicamente, está novamente influenciando e norteando as políticas as educacionais, com o objetivo de reorganizar do sistema produtivo e, como ocorre historicamente desfavorecendo os trabalhadores em sua condição de classe.

Dentro da classe dominante, o empresário se destaca com suas características, diferenciando-se em sua atuação técnica e intelectual em áreas que se relacionam com a produção econômica para garantir o controle e a organização do corpo de trabalhadores, e desse modo manter junto aos investidores um sentimento confiança.

O empresário também vende para as pessoas a ideia de confiança junto com seu produto, mercadoria ou serviço.

O capital age com vistas a sua reprodução e posterior acumulação, para isso ele precisa universalizar o acesso à educação básica e ensino. Apresentadas essas considerações, se faz necessário observar diversas concepções empresariais sobre a educação e buscar identificar suas determinações diversas e multifacetadas.

A classe dominante tem uma relação histórica com o Estado e acumula experiências educacionais; atualmente, os institutos e fundações empresariais fomentam vários projetos e atuam junto ao Estado propondo práticas pedagógicas e concepções de gestão da escola, apresentam concepções de educação para a classe trabalhadora. É dentro da própria classe dominante que estas concepções são formuladas (ALMEIDA E SOUZA, 2021, p. 453).

Essa condição já havia sido apontada no pensamento marxista, posto que a classe dominante que é dona dos meios de produção material, também influencia e pode até determinar a operação dos meios de produção intelectual gerando a submissão das formas de pensamento da classe trabalhadora. Depreende-se daí que a forma de relação material ideal para o capitalismo é concebida por uma classe que, por isso, se torna dominante (MARX e ENGEL, 2008).

O professor Demerval Saviani (2014) aponta que, atualmente, a base de produção da indústria é que parametriza a organização da educação capitalista. Todavia, essa mudança esta dentro de um processo adaptativo e, periodicamente, as mudanças ocorridas no mundo da reprodução do capital acabam sendo objeto de ajustes e reformas das políticas da educação.

A estratégia reformista de defesa do capitalismo é de fato baseada na tentativa de postular uma mudança gradual na sociedade através da qual se removem defeitos específicos, de forma a minar a base sobre a qual as reivindicações de um sistema alternativo possam ser articuladas (MÉSZÁROS, 2008, p. 62).

Quando, nos dias atuais, a organização do trabalho é submetida à análise, percebe-se um processo de “desespecialização” e de mudanças na qualificação dos trabalhadores, que passaram atuar de modo generalista, pois são obrigados a laborar uma atuação polivalente, dado os procedimentos derivados do processo de produção flexível (*apud* RODRIGUES, 1997). Ainda dentro desse espectro, o empresariado difunde algumas concepções de educação fragmentadas, deixando de considerar o todo como saberes constituídos historicamente. Entre essas concepções surgem

expressões como “sociedade do conhecimento, da informação industrializada e sociedade moderna” (ALMEIDA e SOUZA, 2021, p. 453).

Na verdade não existe, exceto na ideologia da classe dominante, divisão técnica do trabalho: toda divisão é técnica do trabalho é a forma e a máscara de uma divisão de classes. Assim, a reprodução das relações de produção só pode ser um empreendimento de classe. Realiza-se através de uma luta de classes que opõe a classe dominante à classe dominada (ALTHUSSER, 1970, p. 116).

Para Almeida e Souza (2021) existem concepções contrárias que buscam entender e analisar o objeto considerando suas relações sociais, o que determina a busca pela realidade de modo natural, ou suas múltiplas facetas. Baseado nesse ponto de vista, um ato político é o produto de interações, desejos, inseridos, contextualizados e construídos dentro de uma realidade social e de onde tais compreensões, ou pareceres, ganham sentido.

3.1 - OS GOVERNOS E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO NEOLIBERALISMO

O neoliberalismo efetivamente atingiu o mundo como uma poderosa vaga de reforma institucional e ajustamento discursivo, e, embora seja grande a evidência de seu desenvolvimento geograficamente desigual, nenhum lugar pode proclamar-se plenamente imune a ele.
(HARVEY, 2007 p.03)

Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus limites institucionalizados.
(MÈSZÁROS, 2008, p. 45).

A concepção neoliberal adotada pelo Estado atua para garantir, prioritariamente, o mercado e os seus interesses. Dessa forma, o neoliberalismo também visa dissimular o conjunto de suas contradições pregando que não há outra forma de existir economia que não seja pautada pelo capital.

A partir dos anos 1990, vários governos tomaram o neoliberalismo como balizador de sua atuação. Naturalmente, esse contexto político tem favorecido e a ação do empresariado que fomenta na educação a disseminação ideológica de seus

interesses, dentro das diversas modalidades e segmentos do ensino, que se consolidam em projetos diversos.

Como Marx dizia, até uma criança sabe que se uma formação social não reproduz as condições de produção ao mesmo tempo em que produz não conseguira sobreviver um ano que seja. A condição última da produção é, portanto, a reprodução das condições de produção. (ALTHUSSER, 1985, p. 09)

Segundo Frigotto, (2010), o interesse do empresariado sobre a educação e ensino básico tem se manifestado e sido registrado em diversos governos, portanto não seria um fenômeno tão recente, inclusive, a elaboração de parâmetros para a educação tem sido objeto de grandes disputas, sobretudo no direcionamento do ensino médio e da educação profissionalizante. Se olharmos um pouco mais atrás na história, a burguesia já se manifestava acerca de como deveria ser a educação.

Desde Adam Smith que a burguesia se posicionava em relação à formação escolar da classe trabalhadora. O próprio Adam Smith, corifeu da doutrina liberal, defendia uma formação escolar mínima, porém, é no século XX e XXI que a burguesia passa a valorizar economicamente e a formação escolar e exigir qualificação profissional. (ALMEIDA e SOUZA, 2021, p. 545).

Ainda analisando a perspectiva de Smith (1985), David Harvey (2013) aponta que

No mundo ideal de Smith, o Estado criaria o arcabouço institucional para o funcionamento perfeito dos mercados e da propriedade privada e a riqueza do Estado e o bem-estar dos cidadãos cresceriam rapidamente, à medida que a iniciativa individual e o empreendedorismo, guiados pela mão invisível do mercado, produzissem resultados que beneficiassem a todos. Nesse mundo, segundo acredita Smith, as intenções e as motivações dos indivíduos (que variam desde a ganância até a missão social) não importam, pois a mão invisível do mercado se encarregaria de tudo (p. 43).

Porém, a burguesia que primeiro fez a transição do trabalho manual, se afastando dele, para depois afastar o trabalhador de tarefas de natureza intelectual nas atividades profissionais, se vê diante da necessidade do trabalhador passar a exercer tarefas e funções que antes lhes eram próprias (FRIGOTTO, 2010).

A classe trabalhadora foi o objeto de políticas educacionais implementadas em um contexto de consolidação do neoliberalismo. No Brasil, no início da década de 1990, período do governo Collor, a produção da indústria é marcada por inovações tecnológicas, sobretudo pela expansão de elementos da microeletrônica. Na segunda metade da década de 1990, o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) realiza uma reforma na educação básica e o Congresso Nacional promulga a Lei 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL. 1996). Essa reforma produziu uma

flexibilização curricular e relacionou a educação profissionalizante às necessidades do capital. Então se consolida a modularização do currículo de modo que varias certificações pudessem ser acessadas pelos estudantes. Segundo Silveira (2007), nesse cenário surge o Programa de Apoio Científico e Tecnológico da Indústria-PACTI² e o Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade-PBQP³, com alinhamento e diretrizes teórico-metodológicas e científicas que tinham o neoliberalismo como embasamento. É esse cenário iniciado por Collor e seguido por FHC, seguindo o manual de instruções neoliberal, que o Brasil aprofunda sua dependência do capital estrangeiro e promove a formação profissional que culmina com a precarização das condições dos postos de trabalho, conforme apontam Almeida e Souza (2021),

O governo de FHC seguiu a política neoliberal do Banco Mundial, estabeleceu as condições políticas, sociais, econômicas e culturais necessárias para manter a relação de dependência do Brasil ao capital externo. A burguesia brasileira investe na economia sem romper com lógica de dependência ao capital externo; essa dependência não é uma relação simples, trata-se de um complexo de relações enquadradas em uma totalidade social (p. 545).

O neoliberalismo, quando se torna a base de um governo, promove entre outras consequências o crescimento e fortalecimento do setor privado em detrimento de da prestação de serviços públicos, e a crença e valorização da individualidade, posto que a tarefa do Estado numa economia neoliberal é garantir a segurança jurídica e administrativa para o mercado e a propriedade privada, assim, consideradas como essenciais para a geração de riqueza e sua acumulação.

Essa percepção já foi apontada por Harvey (2007) quando afirma que

Para que um sistema de pensamento se torne hegemônico, é necessário que a enunciação de conceitos fundamentais esteja tão profundamente enraizada no senso comum a ponto de ser tomada como certa e fora de todo questionamento. Mas não são quaisquer velhos conceitos que são suficientes para tal. É necessário construir um aparato conceitual que se mostre quase 'natural' para nossas intuições e instintos, para nossos valores e desejos, bem como para as possibilidades que pareçam estar inseridas no mundo social que habitamos (p.3).

² Em 1993, por meio do Decreto 949/1993, o governo brasileiro instituiu a Comissão Nacional de Capacitação Tecnológica da Indústria, no âmbito do MCT, com a atribuição de orientar e coordenar as ações do Programa de Apoio à Capacitação Tecnológica da Indústria . disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/antigos/d949.htm, acesso em 28/03/2023.

³ [https://www.gov.br/mdr/pt-br/assuntos/habitacao/pbqp-h#:~:text=O%20PBQP%2DH%20\(Programa%20Brasileiro,a%20partir%20da%20sua%20moderniza%C3%A7%C3%A3o.](https://www.gov.br/mdr/pt-br/assuntos/habitacao/pbqp-h#:~:text=O%20PBQP%2DH%20(Programa%20Brasileiro,a%20partir%20da%20sua%20moderniza%C3%A7%C3%A3o.)

Segundo Almeida e Souza (2021), o Banco Mundial conseguiu impor sua agenda política neoliberal, sobre tudo no governo FHC, estabelecendo políticas econômicas, sociais e mesmo culturais essenciais à manutenção da dependência brasileira ao capital estrangeiro. A burguesia brasileira, embora realize investimentos na economia nacional, ainda não conseguiu romper essa dependência, haja vista a complexidade das relações desse enquadramento social.

[...] A partir da eleição de Cardoso (1995-2002) é possível aprofundar, com maior consistência política e jurídica, a implementação do decálogo de medidas do Consenso de Washington em conformidade com o FMI e o Banco Mundial. [...] Desse modo, os elaboradores do governo Cardoso puderam recontextualizar o Consenso objetivando adequá-lo à realidade brasileira sem perder de vista a correlação de forças entre os setores dominantes e os subalternos. (LEHER, 2010, p. 38).

Ainda segundo Leher (2010), o governo FHC alegava implementar medidas que ajustassem a educação às necessidades do mundo do trabalho sem necessariamente aperfeiçoar a sua formação integral. A ideia era implementar uma reconfiguração do sistema educacional brasileiro de modo a ajustá-lo à estrutura de produção do país o que não demandava uma formação cultural ou científica mais elevada.

Aqui cabe buscar Domingues (2017) quando ressalta que havia grande resistência da sociedade ao processo neoliberal em implementação e que também o discurso de educar para que a sociedade aceitasse a reforma do Estado. Desse modo, a educação e a escola poderiam contribuir para construção de conformidade e consenso, assim facilitando a manutenção da hegemonia do aparelho privado e do capital.

Na mesma linha de análise, Leher (2010) ressalta que quando ocorre na disputa e conseguinte eleição do Governo Lula, há o indicativo de grandes mudanças na linha de ação política do “Partido dos Trabalhadores” (PT), que se consolida com a presença do empresário José de Alencar como vice-presidente, indicando de certo modo a continuidade do projeto político neoliberal aprofundado no governo FHC, haja vista a manutenção de medidas importantes para os interesses neoliberais.

O governo Lula também fora marcado por uma clara aliança e busca de conciliação de classes, numa relação entre governo e sociedade civil. A título de ilustração, é importante apontar que o governo Lula teve a participação de nomes ligados ao empresariado que foram nomeados para cargos importantes e estratégicos tais como Henrique Meirelles ligado ao Banco de Boston para ocupar o Banco Central; a

liderança do agronegócio para o Ministério da Agricultura, Roberto Rodrigues; o representante do setor de commodities e ligado à Sadia, Luiz Fernando Furlan; e para o Ministério da Fazenda o representante da ortodoxia neoliberal do PT, Antônio Pallocci que delegou a direção dos altos cargos do ministério a pessoas ligadas ao mercado financeiro.

Na virada para o Séc. XXI, o Brasil passou a compor junto Rússia, Índia, China e o chamado BRICS, postulado a condição de país de potência emergente. O governo Lula é pressionado a apresentar suas novas prioridades na agenda econômica, na qual se destacavam a necessidade de crescimento da economia, a criação de força de trabalho e geração de emprego, demandas essas vinculadas reformas na educação para, desse modo se adequarem ao projeto do Capital internacional.

Nesse cenário, o Banco Mundial (BM) apresenta diretrizes de políticas educacionais, a serem contempladas em médio e longo prazo, focadas em países periféricos. Nas nações da América Latina o BM é o palco da difusão do pensamento que a sociedade civil também deve ter responsabilidade social. Segundo Martins (2013), na medida em que atores multilaterais como o BM conseguem compor parcerias mobilizar setores para pressionar governos a incorporar atores do empresariado na cadeia decisória, sobretudo ao tratar de reformas nas políticas educacionais.

A não ruptura do governo Lula com o projeto neoliberal cria um cenário que favorece a implementação das parcerias público-privada (PPP) com a aprovação e publicação da Lei 11.079, de 30 de dezembro de 2004. Com a regulamentação apoiada no aparato legislativo, conforme orientação das recomendações internacionais do neoliberalismo é dada a partida do processo de reorganização do sistema educacional brasileiro, onde se busca fortalecer a formação para o trabalho por meio do trabalho ordenado entre Estado, sociedade civil e empresariado (BUCZEK e DOMINGUES, 2019, p. 183).

Leher (2010) afirma que no governo Lula o empresariado para ter uma atuação sistemática de modo a influenciar de modo contundente a educação, sobretudo no Plano de Desenvolvimento da Educação, no qual o bloco da elite empresarial dominante trabalha para impor seus interesses subordinando a educação pública, e nesse processo conseguem a garantia de isenções fiscais do governo para que possam promover sua atuação por meio das parcerias público-privada (PPP).

Nesse cenário, Buczek e Domingues (2019) apontam que o “Movimento Todos pela Educação”⁴ pode ser classificado como uma PPP essencial para promover adequações da educação às necessidades do mercado, buscando aprimorar a força de trabalho que, Capital demanda. Em outras palavras, é o resultante das pressões do Capital e do empresariado para intervir de modo efetivo nas políticas educacionais, desde a discussão à execução.

Considerando que o governo Dilma Rousseff foi uma continuidade dos dois primeiros mandatos da presidência de Lula, propomos um salto temporal para o ano de 2017, quando ocorre a reforma trabalhista sob o comando executivo de Michel Temer, o futuro profissional das gerações mais jovens foi diretamente comprometido. Com a consolidação do trabalho intermitente, um tipo de contrato no qual o trabalhador vende sua força de trabalho de modo não contínuo para empresas, mas com prejuízos e a exclusão de direitos como férias, décimo-terceiro salário e acesso ao FGTS, ou seja, sendo afastado compulsoriamente da CLT, nessa condição ainda se vê obrigado a buscar a previdência social realizando sua própria contribuição. Nessa análise, Almeida e Souza (2021), completa afirmando que

Desse modo, o Estado brasileiro se coloca em um duplo movimento para auferir benesses ao empresariado capitalista. Propõe melhorar o desempenho escolar e, ao mesmo tempo, promove a precarização das condições de trabalho; propõe garantir um “novo ensino médio” permitindo a legalidade e a flexibilização das relações contratuais de trabalho (p. 455).

É notório que a reorganização neoliberal do capitalismo, praticamente em todo o mundo, é pautada pela redução de gastos de recursos públicos, remodelando políticas sociais em saúde e educação, e que o Estado promove um retrocesso histórico aos direitos dos trabalhadores e a “Reforma Trabalhista”⁵ de Temer é caracterizada pela mesma agenda neoliberal iniciada pelo ex-presidente Fernando Henrique Cardoso.

⁴ No site do movimento pode se ler sua autodeclaração da qual consta a seguinte redação: O Todos foi fundado em 6 de setembro de 2006, no Museu do Ipiranga, em São Paulo, um dia antes de comemorarmos a Independência do Brasil. Foi lá que fincamos nosso compromisso de Todos Pela Educação. Afinal, um País só é verdadeiramente independente com Educação de qualidade para todos. Nossa missão é contribuir para melhorar a Educação Básica no Brasil.”. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/>. Acesso em 27/03/2023

⁵ Lei 13.467/2017 - Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de

Quando chegamos ao governo Bolsonaro é possível apontar que o empresariado se aperfeiçoa em sua atuação e verificamos que

Esse bloco social conduz a subsunção da educação ao empresariado de um modo jamais visto na história: para além do controle nacional que exerce sobre o conteúdo e a forma da educação escolar no Brasil, formando os trabalhadores à sua imagem e semelhança para o emprego e para o desemprego, faz da educação escolar um mercado aparentemente sem limites de expansão – como mostra o crescimento recente da educação básica no mercado de ações (ANDRADE e MOTA, 2022, p. 24-25).

O agrupamento social formado por empresários em sua atuação hegemônica tem expandido a mercantilização e mercadorização em uma condição nunca vista. Obviamente, à medida que a educação passa a ser tratada como mercadoria, maior a sua submissão ao controle do empresariado.

Todavia, no governo Bolsonaro (2018-2022) ocorre outra disputa interna em torno dos aspectos ideológicos do aparelho da educação.

Precisamente, a despeito do pouquíssimo espaço restante, é preciso sinalizar que a recente entrega do MEC às frações mais robustamente ideológicas do governo Bolsonaro pareceram representar, para muitos, um enfraquecimento do poder político do empresariado educacional. E, mormente nesse período de retomada escolar pós Covid-19, o que observamos é justamente o contrário: agora como tragédia, esse bloco, breve e levemente afastado dos centros de decisão, apresenta-se como opção e solução à política genocida (também em termos educacionais) de Jair Bolsonaro (ANDRADE e MOTA, 2022, p. 25).

Cabe salientar que Andrade e Mota (2022) alertam para o fato de que há pelo menos três décadas o empresariado brasileiro vem disputando o espaço da educação de modo contundente, se apresentando como solução para os desafios da educação brasileira. Todavia, cabe refletir que são necessários atenção e cuidados para que diante de um cenário difícil como a pandemia a sociedade não aceite a obscuridade para tratar o que lhe parece trágico.

3.2 - O EMPRESARIADO E AÇÃO SOBRE A MÁQUINA ESTATAL

A liberdade de comércio sem limites é licenciosidade do lucro.
Vira privilégio de uns poucos que, em condições favoráveis,

1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm, acesso em 27/03/2023

robustece seu poder contra os direitos de muitos, inclusive de sobreviver.
(FREIRE, 1996, p.129-130)

Segundo Almeida e Souza (2021), o governo federal sempre teve a forte presença e representação da classe dominante que conseguiu fazer com que o Estado adotasse uma postura corporativista que a favorecesse em detrimento da classe dos trabalhadores, aplicando políticas de desenvolvimento que contemplasse os interesses da burguesia. Na busca pela construção de hegemonia frente ao Estado, a burguesia sempre fez acordos dentro dos segmentos de sua própria classe, defendendo um projeto que para a sociedade fosse apresentado de modo que pudesse parecer ético.

A classe dominante precisou recorrer o consenso para obter hegemonia. Essa constatação ajuda identificar os rastros históricos dessa relação e entender como os empresários atuam junto ao Estado e se fazem presentes nos espaços e poder para a definição de políticas educacionais. No interior do Estado, a fração empresarial, atua fazendo valer suas demandas que podem não corresponder aos interesses de outras frações da própria classe burguesa e da classe trabalhadora que também compõe a ossatura do Estado (p.456).

O Estado brasileiro, quando do processo político pela independência, organizou e reposicionou diferentes segmentos da classe dominante (nessa ótica, é possível inclusive discutir o conceito de revolução, todavia não o objeto desse texto). Assim sendo, essa independência pode ser percebida como um processo de acomodação no qual as elites dominantes tiveram seu posicionamento político de forma dominante (COUTINHO, 2011).

Nesse percurso histórico, o capital industrial manteve-se uma posição dominante corporativista, sobretudo entre as décadas de 1930 e 1990, o que produziu uma sociedade marcada pela convivência de uma multiplicidade de interesses e demandas de ordem política, o que implicava na necessidade do Estado estabelecer mecanismos para que a representação desses interesses fosse assegurada.

Coutinho (2011) afirma que a partir de 1930, na gestão de Getúlio Vargas, o Estado internaliza de modo inequívoco a prática de representar interesses da sociedade civil, ainda que em um formato centralizador e com viés autoritário, acabou por se colocar numa posição de subserviência às elites e ao setor privado.

A observação de que a sociedade civil, ao buscar se fortalecer, nos permite perceber o empenho do empresariado em se colocar como força social em busca de hegemonia atuando junto ao Estado. Todavia, essa ação é fundamentada em uma narrativa de compromisso social que não vai além do discurso e que leva o Estado a implementar reformas e estratégias que se convertem na busca de certo consenso em prol do empresariado.

Segundo Silveira (2007), depois do aferrado debate e disputa pela elaboração da Constituição Federal de 1988 - iniciado na Constituinte de 1987, seguido na tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN (BRASIL, 1996) e na eleição presidencial de 1989, o empresariado capitaneou a exigências de mudanças para a educação sobre o até então vigente Lei 5540/68 (BRASIL, 1968) conhecida como Acordos MEC-USAID, promovidos pelo governo empresarial militar no período das décadas de 1960 e 1970. Analisando-se as políticas educacionais, e as mudanças e a produção no campo da ciência e tecnologia, a elite burguesa brasileira, a partir dos anos 1990, vem se posicionando em um projeto de desenvolvimento econômico, demarcando seu lugar na divisão internacional do trabalho, caracterizado por uma situação de dependência, haja vista o Brasil se encontrar como importador de tecnologias.

Essa necessidade de mudanças nas políticas públicas é apontada na análise desenvolvida por Almeida e Souza (2021) que completa a observação do parágrafo anterior e afirma que:

Durante o processo de desenvolvimento social-capitalista, a classe dominante, ampliou suas organizações e demanda por formação escolar e profissionalizante, essa exigência continua ainda hoje. Os empresários brasileiros organizados em fundações e institutos se envolvem diretamente em assuntos educacionais exigindo educação pública de qualidade e difundindo práticas educacionais baseadas em concepções oriundas da cultura administrativa empresarial. O capital possui demandas que exigem novas competências do trabalhador, demanda por atributos educacionais e comportamentais, procedimentos técnicos, comportamentais e emocionais (p.457).

Nessa análise, é possível inferir a implícita e continuada necessidade de alterações e demandas por aprimoramento na formação dos trabalhadores que são balizadas por uma nova situação do capitalismo. É nesse cenário que o segmento empresarial apresenta afirmando ofertar soluções para a educação básica e profissionalizante para os trabalhadores.

Os próprios empresários, hoje, estão agindo diretamente no interior das escolas públicas, apresentam “soluções” que, embaladas em um discurso de responsabilidade social visa apenas vantagens aos próprios empresários, que agem a partir de um consenso: oferecer educação pública à classe trabalhadora com a finalidade de garantir formação de capital humano e ajustamento às novas condições de trabalho (*ibid*).

Aqui voltamos a destacar uma citação do instituto ETHOS (1999) que incentiva o empresariado a intervir na educação

Cada vez mais os diversos setores da sociedade brasileira se conscientizam de que a melhoria da qualidade da educação pública é um desafio de todos. Para o setor empresarial, a elevação do nível educacional do país torna-se uma exigência, pois é um dos principais fatores que determinam a qualidade profissional dos trabalhadores de diversos níveis nos vários segmentos produtivos. Algumas experiências já demonstraram, inclusive, que nos setores onde a escolaridade dos trabalhadores é maior, há menos desperdício de materiais (p.19).

Faz-se interessante resgatar Mészáros (2008) quando aponta que as soluções formais para a educação, podem ser invertidas, independente de sua dimensão, ou de estar amparada pela legislação, desde que os interesses do capital permaneçam preservados como norteadores da sociedade. Então, enquanto na década de 1970 se instituíam uma educação de teor tecnicista, a lógica do capital passa admitir elementos sócio emocionais como descrito por Almeida e Souza (2021) na página anterior.

As parcerias público-privada tem sido uma das formas de intervenção na educação. Logo, a participação do empresariado na elaboração e execução de políticas educacionais não pode ser considerada como uma ação realizada de forma neutra, ou sem interesses.

Segundo Frigotto (2010) a escola trabalha para desenvolver e aprimorar traços de personalidade e comportamento que podem garantir determinada funcionalidade dentro da organização hierárquica e estrutural das empresas contemporâneas, garantindo desse modo a subjetivação de valores, o que acaba por aplainar o caminho para determinados interesses.

3.3 - O EMPRESARIADO E SUA AÇÃO POLÍTICA

Reformar o Estado significa, antes de mais nada, definir seu papel, deixando para o setor privado e pra o setor

público não-estatal as atividades que não lhe são específicas.
(PEREIRA, 1998, p. 22).

A orientação educacional dos indivíduos – incluindo suas aspirações materiais e valores sociais – segue o mesmo caminho, diretamente dominada pelos problemas da imediatividade capitalista.
(MÉSZÁROS, 2008, P. 112)

A educação ao ser elevada ao centro de interesses do empresariado do Brasil passa a ser objeto de ações diretas protagonizadas por institutos, fundações - familiares e empresariais - que afirmam apresentar respostas para as questões e problemas relacionados à gestão de escolas públicas.

No ano 2016 foi formada uma Comissão Mista para debates e discussões do que viria ser a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, iniciada na MP nº 746/2016 e consolidada na Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017). Essa comissão promoveu diversas Audiências Públicas cuja intenção era a elaboração de um parecer sobre seu conteúdo, com esse objetivo em vista, diversos requerimentos convidando o empresariado foram expedidos, para que pudessem participar da elaboração e aprimoramento do texto da lei, que foi apresentada com a narrativa de necessidade de atualização da educação frente às novas demandas do mercado para a formação profissional, portanto a educação já sendo entendida como elemento econômico, pois reflete nos resultados sociais e econômicos do Brasil (ALMEIDA e SILVA, 2021).

Entre vários pontos e mudanças na Lei 13.415/2017, estão estabelecido os critérios para o Ensino Médio em tempo integral pautada no desenvolvimento de competências a partir de itinerários formativos, conforme disposto em seu Artigo 4º que alterou o artigo 36º da Lei 9394/96 – LDB, que passou a ter a seguinte redação:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino [...].

E Reforma do Ensino Médio foi situada num cenário político de reformas e contrarreformas neoliberais nas quais o aparelho estatal vinha sofrendo pressões para a aprovação e promoção de retrocessos em direitos trabalhistas e previdenciários, além de perseguirem outras conquistas da classe daqueles que vendem sua força de trabalho. Ou seja, a lei é publicada com o objetivo de atender os interesses

econômicos e culturais em meio à luta de classes que evidente na conjuntura dessa sociedade.

A convocação do empresariado por parlamentares para participarem da elaboração do texto da lei, demonstra a posição de força desse segmento da burguesia. Dentre os atores convidados, é possível destacar a presidente do “Todos pela Educação” um movimento empresarial, cuja justificativa é que diria respeito a “toda a sociedade brasileira” e que poderia colaborar com suporte técnico junto ao grupo de trabalho. Aqui é importante salientar que dentre os nomes que compõem o movimento na condição de mantenedores encontram-se empresas como o Bradesco, Itaú, Unibanco, Telefônica, Suzano, Vale, Natura e a Lemann.

O presidente do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação - ICE, entidade vinculada a Odebrecht justificado por sua expertise e envolvimento e produtividade ao tratar de temas educacionais, observando-se que o ICE está vinculado ao programa “Escola Viva” e desenvolve programas de ensino com metodologia e organização para o tempo integral. A Fundação Lemann também foi requisitada na pessoa de seu diretor executivo Deniz Mizne, sob o alegado pretexto do reconhecimento de sua atuação no setor educacional. O Instituto Unibanco foi contemplado com o convite dirigido ao seu superintendente- executivo Ricardo Henrique, e poderiam contribuir dada a experiência do Projeto Jovem do Futuro. O Instituto Inspirare, na pessoa de Anna Penido, dado o fato de ter realizado um trabalho de pesquisa “Nossa Escola em (Re)Construção”, além do reconhecimento de sua participação em políticas públicas e o desenvolvimento de ações empreendedoras e inovações (ALMEIDA e SILVA, 2021).

Nos documentos apurados dos processos de elaboração legislativa da MP nº 746/2016 fica patente a ocupação de espaços de poder por parte do empresariado. Como isso ocorre desde o Estado Novo o que não exatamente uma novidade. A classe trabalhadora vem sentindo a situação adversa e amargando os prejuízos derivados da presença do empresariado no Estado. Almeida e Silva (*ibid*) apontam que

A presença do empresariado no Estado resulta em uma correlação de forças desfavorável à classe trabalhadora. Como bem pontua a deputada federal do PT, Maria do Rosário, os trabalhadores não tiveram presença marcante no processo de formulação da MP 746 e sua posterior transformação na Lei nº 13.415/2017. (p. 459)

Segundo a mesma autora, a deputada ainda denunciou que a MP apresentou proposta de alteração da LDBN sem a escuta de segmentos como estudantes, professores e pesquisadores do tema, e/ou por intermédio de suas entidades representativas.

Diante do levantamento de informações e registros de supracitados, se pode perceber que o Ministério da Educação e Cultura-MEC parametriza e toma por elemento norteador para seus projetos educacionais a postulação elaborada por institutos e organizações empresariais, criando relacionamento com segmentos da iniciativa privada organizada dentro do próprio Estado. Logo, também é possível inferir que o Estado mantém uma relação de subserviência na qual a estruturação social e econômica, sofre a influência direta das premissas ideológica, jurídica e política, do setor privado na elaboração de suas políticas públicas para a educação.

3.4 - INDÚSTRIA X COMÉRCIO: A EDUCAÇÃO-MERCADORIA E A MERCADORIA-EDUCAÇÃO

Consideramos o empresariado educacional como bloco social que atua como classe hegemônica no bloco histórico neoliberal no Brasil. Classe que é entendida não como algo a-histórico, rígido, dado e/ou imutável, e menos ainda como algo homogêneo. (ANDRADE e MOTA, 2022, p.23).

A liberdade do comércio não pode estar acima da liberdade do ser humano. A liberdade do comércio sem limites é licenciosidade do lucro. (FREIRE, 1996, p. 129).

Aqui já foi explicitado que desde muito tempo que as classes dominantes e a burguesia intencionam influenciar de modo contundente a educação dos trabalhadores. Todavia, dependendo das demandas e práticas capitalistas da organização do processo produtivo, esse interesse sofre mudanças.

Assim como outras áreas, o setor educacional tem sido cada vez mais alvo de grandes investidores e de um modelo que busca maior competitividade por meio de ganhos de escala, profissionais receptivos a novas linguagens e ao mundo on-line, oferta de recursos tecnológicos de ponta e possibilidade de intercâmbio constante com instituições similares de outros países. Tudo

isso já vem se materializando há tempos na educação superior. Agora, começa a intensificar-se também na educação básica (BARROS, 2017).

Rodrigues (2007) aponta para uma discussão propondo duas categorias de análise que podem ajudar a esclarecer eventuais disputas entre frações do empresariado, a saber: educação-mercadoria e mercadoria-educação. Cada uma dessas classificações está relacionada ao modo como o capital busca a autovalorização. Nessa lógica, o empresário industrial demanda pela mercadoria-educação, enquanto que o empresariado comercial busca explorar a educação-mercadoria.

No que se refere à categoria mercadoria-educação, a educação se vincula aos interesses comerciais da fração burguesa do setor de serviços. Os representantes desta fração propõem a liberdade de ensino e condenam o controle por parte do Estado. (ALMEIDA e SILVA, 2021, p. 460).

Na lógica inversa, a mercadoria-educação é a demanda da fração industrial que precisa de uma educação que possa atender aos padrões de qualidade para atender as necessidades do parque produtivo. Desse modo, esse segmento do empresariado elabora propostas objetivas nas quais a educação técnica e/ou superior estejam alinhadas com seu sistema produtivo, e delegando ao Estado o papel de fornecedor da mercadoria-educação, sendo também uma espécie de agência reguladora dessa oferta. Almeida e Silva (2021) sobre mercadoria-educação analisam e afirmam que ele

É reivindicada pela fração industrial uma educação de qualidade sob controle do Estado; como ocorre com as universidades federais, com os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e com os Institutos Federais (IFs). (p.460)

Observando-se a educação-mercadoria, nota-se que ela segue os mesmos princípios de outras áreas da economia, pois é objeto de grandes investimentos e com a intenção de melhorar a competitividade do segmento comercial. Os investimentos em unidades de ensino objetivam qualificar a mão de obra para as linguagens tecnológicas emergentes e esses processos são percebidos nas universidades e também na educação (BARROS, 2007).

Considerando essas perspectivas, faz-se necessário apontar que educação se articula com as demandas sociotécnicas e interacionais do mundo do trabalho. Para além da necessidade de um ensino médio que atenda as necessidades do mercado de trabalho. Os institutos e fundações empresariais atuam na educação promovendo a socialização de crianças aproximando-as dos interesses empresariais, o que em

última instância também se configura como oportunidade de negócios, logo um capô de exploração comercial (*ibid*).

3.5 - A ESCOLA SEM ESTADO: O CONFLITO INTERNO ENTRE O COMÉRCIO E INDÚSTRIA.

Quando a discussão entra na seara da liberdade de cátedra e autonomia do ensino as frações e segmentos do ensino não conseguem chegar a uma formulação de consenso junto dentro do empresariado. Dois grandes grupos se opõem mutuamente.

O movimento “Educação sem Estado” propõe a desvinculação radical do Estado sobre a Educação. Anamaria Camargo, diretora do Instituto Liberdade e Justiça, afirma em entrevista⁶ a Luan Sperandio (2017), no site “studentsforliberty.org”, afirma que

A maneira como o Estado vê a Educação é muito diferente da do estudante, do cidadão. Para o Estado, Educação é escolarização; logo, o que importa são as escolas. É para as escolas públicas e para a máquina burocrática delas dependente que vai a maior parte dos recursos, mesmo sabendo que um único modelo escolar jamais vai atender à enorme variedade de crianças e adolescentes, com diferentes necessidades e aspirações. Frequentemente, alternativas como vouchers escolares e homeschooling, por exemplo, são vistos como ameaças — ainda que o discurso oficial não seja este — porque servem ao estudante, não à escola. Para o Estado, o aluno não é o fim, mas o meio para financiar o sistema do qual dependem burocratas e sindicatos. Por esta razão, para eles é essencial que o aluno seja mantido na escola pública e que seja “treinado” para defender e replicar esse sistema, em nome da manutenção de um monopólio educacional estatal. O controle estatal se dá inclusive na Educação privada, extremamente regulamentada e forçada a seguir parâmetros, impedindo a formação de um livre mercado educacional (SPERANDIO, 2017)⁷

Analisando-se as perspectivas do movimento “Escola sem Estado”, fica evidente a ideia da educação mercador e, conseqüentemente, a possibilidade de sua livre mercantilização diante de uma eventual total desvinculação do controle do Estado. Sobre as reformas relacionadas à BNCC e sobre a alfabetização ela sentencia em sua ótica ultraliberal:

Nada do que foi proposto afetará a falta de liberdade dos provedores educacionais de definirem seus próprios currículos, de se diversificarem e se

⁶ “Anamaria Camargo, do projeto Educação sem Estado: Para o Estado, o aluno é um meio, não um fim”. Disponível em: <https://studentsforliberty.org/brazil/blog/anamaria-camargo-educacao-sem-estado/>, acesso em 05/03/2023.

⁷ <https://studentsforliberty.org/brazil/blog/anamaria-camargo-educacao-sem-estado/>

especializarem em nichos de demandas diferentes. [...] os sistemas educacionais mais baseados em um **livre mercado** são os mais eficientes, os que produzem melhores resultados acadêmicos, os que criam menos conflitos sociais e os que melhor respondem às necessidades de estudantes e suas famílias. [...]. Em tese, acredito que deveria caber às famílias decidir sobre quando e como alfabetizar seus filhos e, ainda que não tenha visto pesquisas, acredito que a maioria de nós brasileiros, ricos ou pobres, reconheceria a importância da alfabetização e buscaria meios para isto mesmo que não fôssemos obrigados. (SPERANDIO, 2017).

Não é apenas o Movimento escola em estado que se manifesta por mudanças na configuração dos processos de ensino e aprendizagem. O segmento do empresariado ligado ao setor indústria avalia de modo diferente o papel do Estado frente à educação. Para setor industrial, as demandas pela qualidade da educação são diferentes e a Confederação Nacional da Indústria – CNI tem expressado que se faz necessário assegurar uma formação de qualidade técnica e previamente padronizada para trabalhadores.

O interesse dos industriais por assuntos educacionais não é coisa do passado. Recentemente, um documento é lançado para servir de guia aos candidatos às eleições presidenciais de 2014; trata-se da publicação, “Educação para o mundo do trabalho: a rota para a produtividade” (ALMEIDA e SOUZA, 2021, p. 461).

O referido texto é uma iniciativa da CNI que discrimina os princípios da educação defendidos pelo empresariado industrial a serem ofertados aos trabalhadores. Logo, se apresenta como uma formação voltada para otimizar a capacidade produtiva da classe trabalhadora, sobretudo num cenário de avanços tecnológicos.

Como a taxa de crescimento da demanda por trabalhadores qualificados tende a ser maior que a dos menos qualificados, deverá ocorrer uma modificação da estrutura de qualificação da indústria. Para isso, será necessária uma ampliação da oferta de formação de trabalhadores mais qualificados, além da elevação do nível de escolaridade dos trabalhadores empregados na indústria. A conjugação desses dois fatores contribuirá para promover a competitividade da indústria (CNI, 2014, p. 13).

A CNI (2014) relata que a educação aumenta a produtividade. E diagnostica que o grande desafio da educação nacional é a formação do trabalhador para um sistema produtivo com constantes mudanças tecnológicas. Nesse sentido, alerta que a baixa escolaridade acaba por interferir nas habilidades e competências para trabalhadores interagirem com os sistemas de produção baseados em novas tecnologias, trazendo como resultado um resultado de produção aquém do estimado, o que compromete e a competitividade e o crescimento econômico.

Nessa linha de atuação a CNI (2014) afirma que tem apoiado iniciativas e o protagonismo de institutos e fundações em projetos de intervenção na educação de modo a alcançar objetivos do mundo empresarial na educação.

Nos últimos anos, a CNI tem liderado, apoiado e acompanhado a mobilização de protagonistas expressivos da sociedade civil que desenvolvem ações de responsabilidade social, visando a melhoria da qualidade da educação no país. Casos exitosos, como os da Fundação Roberto Marinho, Fundação Victor Civita, Instituto Ayrton Senna, Fundação Itaú Social, Fundação Bradesco, Fundação Brava, Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, Fundação Lemann, dentre tantos outros, revelam o compromisso do mundo empresarial com a elevação dos padrões educacionais da população brasileira (p.15).

A CNI (*ibid*) também mantém um trabalho de acompanhamento sistemático monitorando dados e informações das interações entre mercado de trabalho e educação, analisando em profundidade o cenário aqui referido, além de definir sua posição de modo inequívoco sobre a formação para o mundo do trabalho quando afirma que

A CNI subscreve na integralidade as agendas de instituições, associações e movimentos que atuam pela melhoria da qualidade da educação escolar brasileira, e quer participar ainda mais ativamente, estimulando ações consideradas fundamentais que, de modo mais imediato, promovam o salto de qualidade da educação, essencial para a indústria e para o país. Além disso, promover ações especialmente voltadas para um público específico: aqueles que estão em fase de ingressar no mercado de trabalho ou que nele já se encontram atuando, mas com nível de escolarização aquém do desejável (*ibid*).

Também deixa claro que a articulação com o Estado é fundamental para que seus objetivos estratégicos sejam alcançados. A CNI reforça a necessidade de mobilização de governos, empresas e sociedade civil para a promoção de uma agenda que traga resultados efetivos na formação do estudante brasileiro que, em algum momento irá se integrar ao mundo do trabalho, naturalmente submetido à economia de mercado.

4 - ANÁLISE DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA BNCC

A criação de uma base curricular nacional foi objeto de um grande debate e caloroso debate como proposta de melhoria de da educação no Brasil. Todavia, a educação sempre foi objeto de disputa nas terras brasileiras. Esse debate sempre esteve relacionado às concepções pedagógicas e aos referenciais teórico-metodológicos de grupos econômicos e/ou agentes políticos ligados ao mundo das corporações (SAVIANI, 2007). Esses agentes atuam de modo diversificado estabelecendo relações de parceria com órgãos públicos ligados a educação, como secretárias municipais e estaduais, e conselhos de educação entre outros. Eles realizam cursos de formação, premiações de práticas exitosas, assim como parcerias para financiamento e execução de políticas educacionais de grande alcance, entre elas a elaboração da “Base Nacional Comum Curricular”, que é um dos objetos de pesquisa desse trabalho.

Muitos pesquisadores tem buscado estudar como essas organizações e agentes atuam, seja no espectro mais amplo (SANTOS e SILVA, 2017; CARVALHO, 2017), seja em uma linha de análise de determinadas instituições (YADA, 2016; ADRIÃO e PERONI, 2011). Destaque-se que a BNCC também tem sido objeto de investigações (LIMAVERDE, 2015; BARREIROS, 2017). As maiores partes desses trabalhos estão relacionados à Educação Pública e com tendência para um recorte mais sociológico buscando análises e debates acerca do processo de elaboração da BNCC.

O quarto capítulo desse trabalho busca discutir sobre as condições sociais que ajudaram a concretização da BNCC, trazendo à luz o processo de legitimação, e as narrativas para a criação de consenso definidas pelos atores que defenderam a sua criação, sobretudo com o objetivo na atuação de grandes organizações, fundações e institutos diversos. Um debate e algumas críticas ao papel central dessas organizações serão importantes para essa discussão.

Para o traçado metodológico, apontamos que a BNCC foi objeto de observações ocorridas em solo brasileiro e norte-americano em eventos e audiências públicas ocorridas no período de 2015 a 2017. A busca por entrevistas e análise documental derivados desse processo foi a base dessa pesquisa. Então, com base nesse compêndio, foi possível iniciar uma análise empírica das narrativas e discursos dos

atores em disputa, identificando eventuais e repetições sobre o discurso e práticas recorrentes, sempre buscando o espaço social em que ela se apresentava (BOURDIEU, 1996). Considerando uma aplicação livre de enunciados de Bourdieu que aponta relações acerca de espaços sociais e os agentes que ocupam posições distintas e capital desigual no qual estabelecem uma luta, mas também um diálogo (Teoria do Discurso) foi buscado uma integração das relações entre o discurso e a disputa em questão.

4.1 - ANÁLISE SOBRE A QUESTÃO DO ESPAÇO SOCIAL EM QUE SE FORJOU A BNCC

Há um século e meio Marx e Engels gritavam em favor da união das classes trabalhadoras do mundo contra sua espoliação. Agora, necessária e urgente se fazem a união e a rebelião das gentes contra a ameaça que nos atinge, a dos à "fereza" da ética do mercado.
(FREIRE, 1996, P. 81)

A criação da base curricular nacional ocorreu em um espaço social no qual diversos atores disputaram e buscaram determinar posição defendendo suas ideias, valores e crenças culturais, hábitos e costumes. Esses atores também apresentaram outra desigualdade significativa, sobretudo, no acúmulo de capitais. No que pese a evidente presença do pensamento bourdieusiano relacionado a noção de espaço social, a disputa objeto dessa análise considerou a presença de agentes, e de determinados tipos de capital, que não pertencem a o campo da Educação. Com isso, a intenção foi discutir relações entre os agentes que se encontravam em disputa, valorizando um conceito de campo mais amplo, e sem o preciosismo analítico desejado para um enquadramento empírico.

Destaque-se a dimensão discursiva é um importante elemento desse trabalho, todavia, está colocada como componente de espaço social constituído por relações e que o componente simbólico é imprescindível. Sendo constituída e constituinte, essa dimensão relacional e discursiva permite apreender elementos tais como, por quem, para quem, contra quem, e em qual conjuntura e implicações alguma coisa é enunciada.

Nesse sentido, para Bourdieu (1996, 2004) os agentes se pautavam por uma ação centrada mais na prática do que na reflexão da estrutura social, donde se pode destacar que “O *habitus* é ao mesmo tempo um sistema de esquemas de produção de práticas e um sistema de esquemas de percepção e apreciação das práticas”. Nesse cenário, é possível afirmar esses atores detêm níveis de reflexão diferentes e que por possuírem desiguais e que atuam numa percepção própria e individual do espaço social, e das diferentes posições que ocupam, passando a ideia de que se autoanalisam com base na premissa de “quem é quem”.

O espaço social no qual ocorreu a disputa pela BNCC foi constituído por atores como o Ministério da Educação representando o Governo Federal, O Conselho Nacional de Secretários de Educação-CONSED representando os governos estaduais e pela União Nacional dos dirigentes Municipais de Educação-UNDIME, dessa forma contemplando todos os atores do poder executivo e do pacto federativo pela Comissão de Educação do poder legislativo federal. Também foram anotadas participações de interlocutores da sociedade civil como o Conselho Nacional de Educação - CNE e do Fórum Nacional de Educação - FNE, além de associações sem fins lucrativos, institutos e fundações.

Entre outros atores que também contribuíram, porém com menor força na disputa estão listados: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa e Educação – ANPED, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação-CNDE, a Associação Brasileira de Currículo-ABdC. Também se registrou contribuições de faculdades de educação, com destaque para as instituições públicas, e muitas associações de ensino. As representações dos trabalhadores da educação também se apresentaram para o trabalho com destaque para a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação-CNTE e o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior-Andes-SN.

Considerando as posições que cada um desses e outros agentes ocupam se estabeleceram relações no espaço social e no debate e na disputa do projeto de reestruturação a ser adotado para a educação brasileira. Diante desse cenário é possível inferir que existe um grande número de sujeitos, atores e instituições que se encontram em conflito, entre eles alguns detêm posição de vantagem sobre os demais. Essa vantagem é decorrente da desigualdade na posse e disponibilidade de

recursos materiais, assim como recursos organizacionais e recursos simbólicos (SIMIELLI e ALVES, 2011, p.15).

Entre os atores que se encontravam em posição vantajosa, como exemplo de articulação entre entes públicos e privados é possível apontar a aliança entre o CONSED e a UNDIME. Esse vínculo foi favorecido por representações públicas e privadas, pois essas organizações seriam responsáveis pela implementação da BNCC, posto se posicionarem como “representantes do universo escolar” fato o que lhes legitimavam, apesar de eventuais contestações. Todavia, CONSED e UNDIME declaram como “parceiros” órgãos de governo, associações, fundações e institutos privados e empresas. Entre os eles é possível apontar a Fundação Lemann, Fundação Itaú, fundação Vitor Civita, a Fundação ABRINQ, o Instituto Natura, a Fundação Telefônica Vivo que foram declarados parceiros da UNDIME. Já na lista de favorecidos pelo CONSED além do Itaú, Lemann, Vitor Civita, Natura e Vivo, cita-se a Fundação Roberto Marinho, o Instituto UNIBANCO, e empresas como Gerdau e Fundação Santillana, entre diversas outras.

Essas organizações representam interesses que não dialogam imediatamente com a educação. Mas, esses agentes participaram e ocuparam posições importantes no espaço social nos debates e elaboração da BNCC. Esses agentes tiveram suas representações privilegiadas, dada à posição dominante em função de maior acúmulo de capital econômico, social e político. Entretanto, o debate sobre educação está pautado no centro de uma área considerada de interesse e competência pública, os representantes do capital econômico percebem que há resistência em considerá-los como legítimos, o que, como aponta Michetti (2017), levou seus agentes a buscarem transformar em capital simbólico. Naturalmente, esse procedimento foi criticado por atores em posição menos favorável na elaboração da BNCC e, apesar desses atores possuírem menor capital econômico, tinham a vantagem no montante de capital social e simbólico, haja vista estarem ligados à educação pública. Obviamente existe uma diversidade de posições entre essas situações citadas, mas elas apontam outras variáveis em torno dos quais se desenvolveu essa polêmica.

4.2 - A BNCC COMO OBJETO DE CONSENSO E ALINHAMENTO DE DISCURSOS

A Educação e o futuro das próximas gerações que dependem dela, sempre foi um tema que produz debates acirrados e está longe de se tornar um consenso. Como apontam Adrião e Oliveira (2001) Isso ficou evidente nas disputas pela hegemonia dos princípios filosóficos, ideológicos e metodológicos durante a construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira e dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN. Ao se perceber diante dessa condição, os agentes que formavam grupo central de elaboração da BNCC procurou desenvolver estratégias práticas e discursivas, com vistas ao “consenso” e visando facilitar a legitimação do produto final. Em determinados momentos se percebe a priorização de ações práticas, mas em outras situações a questão do discurso é bem mais evidente. Todavia, já foi visto em Bourdieu o componente de poder simbólico⁸ embutido nas práticas. Ao tempo que os discursos são um modo particular de prática social (FAIRCLOUGH, 2001) e desse modo, é possível identificar como práticas e discursos se complementam na forma de estratégia, como será buscado demonstrar.

Em 2013 foi concebido o Movimento pela Base (MpB). Esse grupo se apresentou como “especialistas em educação” que foi reunido para discutir a criação de uma base nacional comum para a educação brasileira, cujo objetivo seria otimizar a elaboração do documento base, de modo a garantir suporte e difundindo pesquisas e disseminando suprimentos técnicos na busca pela qualificação do debate e mobilizando professores, pesquisadores e acadêmicos, e representantes da sociedade civil organizada na condição de atores chave.

O MpB, na busca de legitimação se apoiou nos “especialistas e na “sociedade cível organizada, desse modo pode recorrer a uma qualificação técnico-científica e se apoiando na vontade geral da sociedade civil”. Mas, quando se parte para uma observação mais detalhada, são percebidos nomes de sujeitos ligados às importantes famílias e grupos empresariais do Brasil e que integram organizações por meio da sua participação em fundações e institutos ligados as corporações. Dentro da lista de apoio ao MpB estão a UNDIME e CONSED, e são encontrados membros e ex-participantes do Conselho Nacional de Educação, o presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, o secretário de

⁸ No pensamento bourdieusiano é, essencialmente, um poder de construção da realidade. Tal força detém os meios para afirmar o sentido imediato do mundo, constituindo valores, classificações, hierarquias, conceitos e entendimentos que se apresentam aos agentes como espontâneos, naturais e sem interessados.

educação básica do MEC e sua diretora de currículo e educação integral, secretários e ex-comandantes da pasta da educação de diversos estados, três deputados estaduais e um consultor legislativo da Câmara dos Deputados, alguns professores e pesquisadores. Aqui cabe destacar que a fundação do MpB ocorre no mesmo período, em abril de 2013, quando da publicação da Lei 12.796/2013 (BRASIL, 2013) que altera a LDB e insere a obrigatoriedade do ensino a partir do 4 anos de idade em seu Artigo 6º onde passou a constar "é dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade". E também altera entre outros pontos o Artigo 26 que passou a constar com a seguinte redação:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (*ibid*).

A partir da sua fundação o MpB passa a desenvolver sua atuação com vistas o desenvolvimento a constituição de um "núcleo comum" que tomou como parâmetro um conjunto de saberes e conhecimentos padronizados e aferidos em testes internacionais para que seja possível a comparação entre países, com destaque para a leitura e matemática e que muito se assemelha aos já desenvolvidos em outros países como estados EUA e Chile no continente americano, Reino Unido na Europa, e Austrália na Oceania (MACEDO, 2016). Entretanto, para obter êxito, seria necessário o apoio e a composição com atores públicos e privados com o mesmo objetivo já determinado.

Outro fator importante foi a atenção para atrair pessoas e organizações que ocupam posições, cargos e espaços diferentes e diversos, de modo a integrá-los em torno desse objetivo. Como ilustração dessa análise destacamos a atuação do senhor Eduardo Deschamps que passou por diversos "cargos" durante o processo de criação e a Fundação Lemann que operou de modo multiposicional, sendo em determinados momentos era difícil diferenciar a atuação do MpB e da fundação.

Aqui é necessário recorrer a Boltanski (1973) que aponta que a multiposicionalidade dos agentes no espaço social não permite a percepção com clareza sobre as diversas posições ocupadas e que isso poderia desviar a atenção, dissimular ou contornar resistências e críticas durante os enfrentamentos. Apesar de também observar-se a conexão em rede dos membros, vale destacar que os atores com posição privilegiada

se permitem utilizar seu capital social, econômico e político, para dar forma ao espaço social, buscando priorizar seus interesses. Assim, a multiposicionalidade além de facilitar o ajustamento entre pessoas e organizações favorece a narrativa de busca pelo consenso, ou a consensualização, como parte da estratégia por hegemonia (AVELAR e BALL, 2019).

A realização de encontros e eventos no âmbito nacional e internacional com o suporte do financiamento de fundações privadas funcionou como congregadores desses atores. Em sua maior parte esses encontros aconteceram em universidades norte-americanas de grande prestígio. Os encontros puxados pela Fundação Lemann ocorreram onde ela tem patrocina centros de pesquisa como da Columbia University, Harvard University, University of Illinois e Stanford University. Já os encontros do MpB foram realizados na Yale University. A Lemann montou uma organização de encontros anuais, o “Lemann Dialogue” reunindo representantes do poder público, pesquisadores acadêmicos e empresários, além de outros atores da sociedade civil organizada e organizações internacionais para o debate e discussão de pontos e temas que consideravam estratégicos para o Brasil e a Educação estava em destaque entre eles. A Lemann também promoveu seminários em São Paulo e Campinas cujo foco foi a BNCC. Esses eventos são parte da estratégia para a consolidação de uma comunidade pautada pelo compartilhamento de uma cultura de crenças e valores (AVELAR e BALL, 2019).

Considerando o pensamento bourdieusiano, as alianças e vinculações estratégicas se constituem num rito de adesão dos atores para uma mesma crença. Ao trabalhar com instituições e universidades consagradas criou-se uma base de validação técnica e científica dos especialistas em currículo internacionais que foram designados para participarem da elaboração da BNCC. Vale destacar que isso ainda contou com a participação de agentes e lobistas que representavam os interesses das fundações em constantes contatos com deputados federais (*ibid*).

Outro ponto necessário consistia na busca de apoio da grande mídia. A busca pelo consenso foi uma construção no qual os atores que detinham grande concentração de capital econômico, social e político exerceram protagonismo para a defesa da convergência discursiva nos veículos de comunicação de massa da grande mídia. Pois, a BNCC não era exatamente um consenso, mas a Fundação Lemann interviu

com seus agentes posicionados nas diversas esferas de negociação e construção da mesma.

Praticamente todos os atores do núcleo central para a formação da BNCC alimentaram um discurso de modo reiterado e em uma só narrativa que o objetivo central consistia em uma garantia de uma educação de qualidade e maior equidade, posto que incidiria sobre o ensino público e privado, e cuja ação seria no país. Ou seja, eles detinham um enunciado cujo objetivo seria incontestável. Essa narrativa permaneceu sólida, apesar de que muitos outros pontos sofreram alterações diante dos debates e críticas, então acabavam sendo aparados em suas arestas pela ação dos fóruns onde eram apresentados. Como ilustração, é possível citar a referência de um processo de aprendizagem que pudesse ser verificado, mensurado e classificado por avaliações e testes em âmbito nacional e internacional, assim como a busca por equivalência da BNCC com modelos de matriz curricular de outros países.

Outro aspecto consistiu numa narrativa genealógica, pautado por um discurso consolidado e já solidificado na Constituição Federal (BRASIL, 1988) em seu Artigo 210 no qual se lê “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” e, como já visto, pelas alterações impostas à LDB pela Lei 12.796/2013 (BRASIL, 2013) que insere a expressão Base Nacional Comum Curricular e pelo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), Lei 13.005/2014 (BRASIL, 2014).

Após a conclusão e apresentação da Terceira versão da BNCC ao Conselho Nacional de Educação, o Ministério da Educação trouxe uma retrospectiva do processo no período de 1988 até 2017. Essa ação no remete novamente a Bourdieu (2004) que denuncia “estratégias de construção da realidade social são as que visam reconstruir retrospectivamente um passado ajustado às necessidades do presente” (p.162), e destaque-se aqui a necessidade de observar a evocação do passado como ferramenta de manipulação social e política.

A composição discursiva foi construída e justificada com base no argumento da deliberação democrática e da presença de especialistas, conforme exposto pelo MEC.

do documento foi disponibilizada para consulta pública entre outubro de 2015 e março de 2016. Nesse período o, ela recebeu mais de 12 milhões de contribuições – individuais, de organizações e de redes de educação de todo o País –, além de pareceres analíticos de especialistas, associações científicas e membros da comunidade acadêmica. As contribuições foram sistematizadas por pesquisadores da Universidade de Brasília (UnB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) e subsidiaram a elaboração da segunda versão. Publicada em maio de 2016, a segunda versão da BNCC passou por um processo de debate institucional em seminários realizados pelas Secretarias Estaduais de Educação em todas as Unidades da Federação, sob a coordenação do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) (BRASIL, 2017, p. 12)).

A narrativa continua com o detalhamento e citação de atas e mais dados para da legitimidade ao material produzido.

Os seminários estaduais aconteceram entre 23 de junho e 10 de agosto de 2016 e contaram com a participação de mais de 9 mil professores, gestores, especialistas e entidades de educação, encerrando o ciclo de consulta previsto para a segunda versão. Seus resultados foram sistematizados e organizados em relatório produzido por um grupo de trabalho composto por Consed e Undime, com base em análise realizada pela UnB. A segunda versão da BNCC foi examinada também por especialistas do Brasil e de outros países. (BRASIL, 2017, p. 12)

Em seguida entra a narrativa de legitimação. Para seus atores por meio da atuação de um comitê responsável pela gestão e apontamento de especialistas.

Anexados ao relatório Consed/Undime, os pareceres analíticos desses especialistas foram encaminhados ao Comitê Gestor da Base Nacional Curricular Comum e Reforma do Ensino Médio, instituído pela Portaria MEC nº 790/2016. Entre outras atribuições, o Comitê Gestor é responsável pelas definições e diretrizes que orientaram a revisão da segunda versão, bem como pela indicação dos especialistas que redigiram a versão final (BRASIL, 2017, p. 12).

E complementam citando o fato da participação de atores da sociedade civil como validadores durante esse processo histórico.

Também esta versão da BNCC, em distintos momentos de sua elaboração, foi analisada por leitores críticos (especialistas, associações científicas e professores universitários), que produziram pareceres relativos às diferentes etapas da Educação Básica, às áreas e aos componentes curriculares do Ensino Fundamental (BRASIL, 2017, p. 12-13).

O MpB segue na mesma linha apresenta e valida o processo histórico de modo a evidenciar dados que sustentam a narrativa de deliberação democrática:

O Ministério da Educação (MEC) iniciou a redação do documento em 2015, em colaboração com membros das secretarias municipais e estaduais de educação, acadêmicos especialistas nas disciplinas e professores da

Educação Básica. Em setembro de 2015, o MEC publicou a primeira versão da Base. O documento foi aberto para que qualquer cidadão pudesse fazer comentários, sugestões ou críticas. A consulta pública foi encerrada em março de 2016, com mais de 12 milhões de contribuições por meio do site <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. A segunda versão da Base, redigida de acordo com essas contribuições e com o debate público, foi apresentada pelo MEC em maio de 2016. (BRASIL, 2017, p. 13)

E continua com o apelo da validação de especialistas em seminários e eventos

O texto foi analisado entre junho e agosto em seminários realizados em todos os estados. Organizados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e pela União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (Undime), os seminários reuniram mais de 9 mil participantes, a maioria professores, que puderam fazer sugestões de mudanças. Essas contribuições foram sistematizadas em um relatório, entregue ao MEC em 14 de setembro de 2016 (BRASIL, 2017, p. 13)

Dentro desse movimento, o MpB cita a construção da terceira versão que fora apoiada nas recomendações advindas dos seminários e apresentada ao MEC em abril de 2017. E reforça que o CNE voltou a realizar audiências públicas no período de entre junho e outubro de 2017 com o objetivo da emissão de novo parecer que permitira o retorno ao MEC para a validação e homologação. Então, indica que a implementação deveria ocorrer em até dois anos.

A instância a emitir o parecer conclusivo é o CNE. Este também representa a sociedade civil organizada e como é sendo composto e fundamentado pela presença e acompanhamento de especialistas, é apresentado como fiel garantidor da participação da sociedade nos debates e elaboração da BNCC, destacando que diversos puderam apresentar sugestões e contribuições, ainda que sua participação não constituísse uma instância deliberativa ou decisória.

O material de divulgação da Fundação Lemann e da MpB reiteraram o caráter democrático do processo após cada audiência. Em seu discurso público Eduardo Deschamps, então presidente do CNE, que afirmava que a BNCC foi um produto no qual se contou a posição de diversos atores, muitas vezes com ponto de vistas divergentes e que isso validaria o entendimento de que a BNCC era do Brasil, e não de nenhum dos atores que participaram de sua elaboração.

Ao final de todas as audiências o MEC divulgou a terceira versão, destacando a parceria com a UNDIME e CONSED, com o apoio do MpB. Então, com essa apresentação destacou o princípio de que o objetivo da BNCC está pautado na

igualdade e unidade nacional. (BRASIL, 2017), e fundamentada no pacto interfederativo e a participação do Distrito Federal, dos estados e municípios, evocando o Plano Nacional de Educação e garantia de escuta da sociedade e comunidade da educação (*Ibid*).

4.3 - AS DISPUTAS PELA GESTÃO DA EDUCAÇÃO E CURRÍCULO

Um mapa provisório e contingente das questões educacionais, que se tornam objeto de reflexão e intervenção de políticas públicas no cenário internacional de nosso tempo, dificilmente poderá se abster de mencionar o lugar central atribuído às reformas curriculares nos diferentes contextos nacionais onde são formuladas. Essa constatação reafirma a presença de lutas de significação com o intuito de hegemonizar sentidos de sociedade e escola democrática (GABRIEL, 2015, p. 287).

Nas sessões anteriores desse texto foi possível discutir o interesse do empresariado na educação, como eles se articulam para emitir pareceres e como esses elementos aparecem na construção da Base Nacional Curricular Comum.

À medida que é feita a análise da evolução do modo como se relacionam os entes públicos e privados, e como isso tem afetado a educação pública no Brasil é possível inferir a ocorrência de mudanças da forma de atuação tanto do Estado, quanto do empresariado.

Entre diversos questionamentos possíveis, as alterações na forma como se relacionam o Estado e a sociedade civil (com destaque para o empresariado), vale destacar alguns pontos para reflexão sobre a produção de conhecimento: qual conhecimento deve ser produzido? Quem pode decidir como e o quê deve ser ensinado?

Nesse sentido, temos uma definição maior acerca de um currículo nacional que pode significar um avanço no processo democrático, se for definido coletivamente e respeitar as diversidades culturais. No entanto, pode também significar uma maior prescrição e diminuição da autonomia docente. O privado, pela grande influência que tem no atual processo de correlação de forças, pode influenciar muito na definição do currículo nacional, o que trará consequências maiores para a democratização no país, com o aumento do

processo de mercantilização já em curso (PERONI e CAETANO, 2015, p. 338).

No andamento dessa pesquisa foi verificado que o setor privado tem influenciado de forma decisiva e que as parcerias público-privadas tem ocupado instâncias decisórias sobre os aspectos pedagógicos, assim como de gestão, sobre a educação pública.

Quando se observa às políticas educacionais no Brasil atual, se infere que a relação público-privado tornou-se elemento constitutivo para as mudanças sociais com vistas a implementação do modelo econômico pautado no neoliberalismo. Todavia, cabe ressaltar que essas interações foram definidas por linhas delicadas que separam os papéis e funções de cada parte.

A mercantilização da educação vai além de uma análise abstrata e se sustenta pela ação de sujeitos, individuais e coletivos, que conseguem se organizar de modo sistemático e que trabalham seus processos considerando redes locais e globais.

Esse processo de intervenção precisa ser observado em suas diferentes variáveis, com atores que ocupam diferentes posições sociais, econômicas e políticas, o que implica em diferentes narrativas e/ou locais de fala. Entre esses entes existem atores do setor financeiro, representantes do Estado e outros ainda de organismos internacionais. Em meio a essas organizações privadas existem aquelas com fins lucrativos e outras que se apresentam como filantrópicas, ou aparentemente sem declarar fins lucrativos. Porém, todos são atores do projeto da luta de classe.

Ainda na análise de Peroni e Caetano (2015) a crise do capital reforça as mudanças estruturais no modelo de desenvolvimento social e econômico, mas traz ressalvas sobre o perigo da narrativa apresentada pelo por neoliberais.

Entendemos as redefinições do papel do Estado como parte de mudanças sociais e econômicas desse período em particular de crise estrutural do capital, em que as contradições estão mais acirradas. Outro pressuposto teórico da análise do processo de redefinição dos papel do Estado foi de que a crise fiscal é parte de um movimento maior de crise do capital, e não a causadora da crise, como foi diagnosticado pelo neoliberalismo e partilhado pela terceira via (p.339).

Nesse sentido, recorreremos ao pensamento de David Harvey para subsidiar a análise quando o autor aponta o *modus operandi* do capital:

A corporatização, a comoditização e a privatização de ativos até agora públicos são traços marcantes do projeto neoliberal. Seu objetivo primeiro foi criar novos campos para a acumulação de capital em domínios até agora considerados fora dos limites do cálculo de lucratividade. Serviços públicos de todos os tipos (habitação popular, educação, saúde pública, previdência social), instituições públicas (como universidades, centros de pesquisa, prisões) e mesmo a guerra (a exemplo do ‘exército’ de empresas privadas contratadas para operar em conjunto com as forças armadas no Iraque), foram todos privatizados em algum nível, em todo o mundo capitalista (HARVEY, 2007, p.19).

A ideia de que o setor privado deve assegurar a melhoria dos serviços e da oferta da educação pública parece estar associada a uma inversão de valores e de entendimento que tenta impor a lógica neoliberal que a crise é do Estado e não do capitalismo, daí a narrativa da necessidade de alteração do papel do Estado, reformando-o e diminuindo o seu espectro de atuação e dando ao mercado a missão de corrigir e superar sua ineficiência e/ou ineficácia. Nessa lógica o mercado prevalece sobre o Estado com a justificativa de garantir melhor eficiência. (PERONI e CAETANO, 2015).

As táticas redistributivas do neoliberalismo são de amplo espectro, sofisticadas, freqüentemente disfarçadas por meio de malabarismos intelectuais, porém devastadoras para a dignidade e o bem-estar social de populações e regiões vulneráveis. (HARVEY, 2007, p.24).

Quase que ironicamente, o diálogo com Harvey (*ibid*) é solicitado novamente para clarificar esse entendimento.

Quando a observação dirige as lentes para a educação pública brasileira, se verifica como vista nas sessões anteriores desse texto, que sua privatização vem ocorrendo progressivamente, por meio de políticas públicas como o caso do Movimento Todos pela Educação que serviu de ponto de apoio para a alteração da legislação educacional e também venda de pacotes pedagógicos e produtos educativos, sobretudo para as populações mais vulneráveis.

A oferta permanece sendo majoritariamente pública, sendo que a privatização ocorreu no que chamamos de “conteúdo da proposta”, com a lógica mercantil influenciando no processo pedagógico e na organização da escola pública. Nesse caso, o privado assume a direção das políticas públicas e define a produção e apropriação do conhecimento (PERONI e CAETANO, 2015. p. 340).

Como visto no subcapítulo “2.4 - QUEBRA DA AUTONOMIA E DA GESTÃO DEMOCRÁTICA PELA ATUAÇÃO DO INSTITUTO AIRTON SENNA”, dentre tantos outros, o Instituto Ayrton Senna é um exemplo de parceria com secretarias de

educação e escolas, cujo principal modo de atuação consiste no controle e monitoramento de indicadores padronizados e elencados por eles próprios.

Entre outros problemas desse tipo de intervenção é que para esses atores, em muitos casos, o valor dado à burocracia se torna mais relevante que os aspectos teórico-metodológicos do processo de ensino a aprendizagem.

Nos municípios que firmaram parceria com o Instituto Ayrton Senna, são fornecidos dois manuais à direção da escola: um, que discrimina toda a rotina da escola deve adotar, chamado “Manual de Procedimentos e Rotinas”; e outro, que é mais específico da área de gestão, chamado “Gerenciando a Escola Eficaz – Conceitos e Instrumentos” (ROSSI, LUMERTZ e PIRES, 2017, p. 565).

O IAS busca usar discursos neoliberais de modo que a autonomia financeira, pedagógica e gestão administrativa, o que induz a redução do gerenciamento centralizado pelo Estado.

O Instituto enfatiza que uma escola, para ser autônoma, precisa definir seu currículo e calendário, gerir seus próprios recursos, decidir o que é mais importante para cada uma, conforme sua localidade e necessidade [...]. O IAS aponta também que a Secretaria de educação deve propiciar os insumos mínimos necessários ao funcionamento das escolas. Se antes a escola podia resolver tudo sozinha, agora ela é provida de um órgão fiscalizador, porém com uma margem para que procure em outras instâncias – na iniciativa privada, por exemplo – uma forma de angariar recursos (*ibid*).

Não há discordância, em nosso entendimento, sobre a importância de documentos que balizem os currículos escolares para o território nacional, posto que sua inexistência favorece o setor privado quando realiza iniciativas conforme o citado Instituto Ayrton Senna. Todavia cabe destacar o alerta de Rossi, Lumertz e Pires (2017).

Salientamos que a educação não pode ser subserviente ao mercado, pois sua função social vai além de formar o jovem para o mercado de trabalho. Estamos falando de sujeitos históricos, que necessitam vivenciar, dentro da escola pública, a cidadania e a democracia, entrelaçando-se, assim, entre diferentes práticas pedagógicas e contribuindo para as relações sociais entre eles. (p.566).

Propostas similares às apresentadas pelo IAS acabam por diminuir a autonomia da gestão administrativa e pedagógica nas unidades escolares e redes de ensino. Desse modo, a disputa pelo currículo fica favorável para o avanço do projeto neoliberal.

Lamentavelmente, é o que defende a BNCC com relação aos conteúdos escolares, quando apresenta que os conteúdos devem estar subordinados ao desenvolvimento das competências, definindo o conhecimento como uma soma das habilidades que os alunos devem ter, de forma que sejam capazes de empregar o conhecimento para encontrar novas formas de agir, não como

meio de transformação social, mas como adaptação aos Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do Ensino Médio (BRANCO, BRANCO, IWASSE E ZANATTA, 2018, p. 59).

Então, aqui também é necessário advertir sobre a forte presença do setor privado na elaboração da BNCC.

4.4 - A DISPUTA PELA HEGEMONIA DO DISCURSO NA BNCC

Importa, pois, compreender que a questão da neutralidade (ou não-neutralidade) é uma questão ideológica, isto é, diz respeito ao caráter interessado ou não do conhecimento [...]. Por aí se pode perceber que não existe nenhum desinteressado; portanto, a neutralidade é impossível.
(SAVIANI, 2003, p. 57)

Como já levantado nos capítulos anteriores, desde os anos 1990 sob a égide das reformas educacionais iniciadas no governo FHC, havia a intenção de elaboração de um currículo comum e centralizador. O Estado brasileiro já determinava nas “Diretrizes Gerais da Educação Básica” (BRASIL, MEC, SEB< DICEI, 2013) os princípios que norteariam a BNCC.

A elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica pressupõe clareza em relação ao seu papel de indicador de opções políticas, sociais, culturais, educacionais, e a função da educação, na sua relação com os objetivos constitucionais de projeto de Nação, fundamentando-se na cidadania e na dignidade da pessoa, o que implica igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade (p.16).

Com essa premissa estabelecida, inicia-se a caminhada que viria a configurar a BNCC. Todavia, esse caminhar passa ser um acampo de batalhas políticas e ideológicas e outros diversos interesses a se consolidar na delimitação no currículo da educação pública,

A BNCC tornou-se um campo de disputas na educação brasileira em que diferentes sujeitos individuais e/ou coletivos vêm se articulando para buscar espaço em uma área fundamental da educação e da escola: o currículo. A disputa torna-se importante, pois nele pode ser impresso o conteúdo e a direção a ser dada à educação e à escola (PERONI e CAETANO, p. 341).

Nesse sentido, a BNCC passa a ser o documento norteador para o conteúdo, as habilidades e as competências que cada aluno deve aprender em cada segmento da educação básica. E, como elemento em disputa entre o setor público e o privado, traz

embutidos em sua origem divergências substanciais, dado o conflito de interesses de cada setor, como já manifestado entre diversos atores, em suas respectivas defesas. Não é difícil de aferir que o centro dessa disputa consiste em fazer predominar distintos projetos de sociedade, logo de educação. E no enfrentamento entre o público e privado, o segundo se articulou para direcionar a construção da BNCC e desse modo interferir no conteúdo proposto e na privatização da política pública (PERONI e CAETANO, 2015).

Nessa disputa o Movimento pela Base (MpB) articulou diversos atores já listados, e coube ao CONSED e Fundação Lemann a organização de seminários internacionais para legitimar a proposta de que adotar uma base nacional comum se tornara determinante para a promoção de um alinhamento do currículo no território brasileiro.

Mas, segundo Veiga (2015), a análise da Associação Nacional de pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED apresentou posição divergente sobre a metodologia de elaboração da BNCC, pois tratava de forma reducionista a concepção de currículo além de desconsiderar outras discussões e proposições que vinham sendo elaboradas no mesmo período. O mesmo autor relata que

Maria Margarida Machado, presidente da Associação ponderou nas duas audiências a discordância da entidade com a concepção e a metodologia de trabalho definida para a temática pelo Secretário da SEB, tendo em vista que reduzia a concepção de currículo a lista de objetivos e não considerava as discussões que há dois anos já vinham sendo feitas sob coordenação do MEC, onde estavam em pauta a concretização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (com todas as diretrizes que se desdobraram para as etapas e modalidades) e não retomava o documento em debate sobre os direitos de aprendizagem (VEIGA, 2015).

Na mesma publicação da ANPED, o autor supracitado traz os depoimentos de outros pesquisadores e autoridades sobre educação e currículo. Porém também é possível verificar no debate algumas posições de acomodação dos discursos e narrativas quando prossegue apresentando posição atribuída a Mangabeira Unger, secretário de assuntos estratégicos do Executivo Federal.

A respeito de um trabalho paralelo pela Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE) da Presidência da República, comandada por Mangabeira Unger, Palácios pontua que o debate deve ser aberto, sendo dessa forma bem vinda a contribuição. No entanto, o secretário reafirma que a formulação de uma BNC é atribuição do MEC. "Creio que a intenção do SAE é de promover debate, mas não me parece estar no horizonte deles discutir tudo, como referências curriculares. Isso só se tornará concreto com a mobilização de professores, entidades. Acho que querem promover o debate, apenas conceitual, não vejo ali uma proposta alternativa (*ibid*).

Essa condição de narrativas diferentes pode ser apreendida nas ponderações de Saviani (2014, p. 105) conforme elucida:

[...] a força do privado traduzida na ênfase nos mecanismos de mercado vem contaminando crescentemente a esfera pública. É assim que o movimento dos empresários vem ocupando espaços nas redes públicas via Undime e Consed nos Conselhos de Educação e no próprio aparelho do Estado, como o ilustram as ações do Movimento “Todos pela Educação” (p.105).

Os atores políticos do Movimento “Todos pela Educação” devem ser percebidos como sujeitos individuais e/ou coletivos, posto que atuam dentro da educação e fora dela. Ao mapeá-los se percebem os mesmo sujeitos vinculados à UNDIME, CONSED e à Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura e Fundação Roberto Marinho.

Pode-se perceber que o empresariado tem participação em diversas dimensões da atividade política com o objetivo de adentrar na educação e, para alcançar esse objetivo, são criados institutos e fundações.

Nesse cenário há condições de se criar uma indústria de especialistas em educação (por mais paradoxal que isso possa parecer) que são apresentados como consultores trabalham globalmente. Assim, buscam criar as condições para legitimar por meio da implementação de políticas públicas, as condições para a parceria público-privada com o objetivo de instalar programas educacionais, pacotes pedagógicos, oferta de materiais didáticos que, em última instância, produzem para além das condições de implementação das ideias neoliberais dentro dos currículos, geram também um campo de exploração comercial da educação mercadoria.

5- ANÁLISE DE IMPACTOS DAS REFORMAS DA EDUCAÇÃO

A aprovação da Lei Nº 13.415/2017 está em consonância com interesses mercadológicos e corrobora com o esvaziamento e a precarização do ensino público (BLANCO, BLANCO, IWASSE e ZANATA, 2018, p.66).

É necessário avaliar os resultados das políticas públicas pautadas pelo viés das parcerias publico-privadas, terceirização e privatização da educação. Como já visto, no Brasil no final dos anos 1990, foi realizada uma aliança política entre os partidos de centro-direita, protagonizada pelo Partido da Social-Democracia Brasileira- PSDB e pelo então Partido Democratas - DEM, hoje respondendo pela denominação de União Brasil, que culminou na elaboração do aparato legal do que foi transformado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997). Esse processo teve como balizador a realização de grandes avaliações, em âmbito nacional que depois veio a ser sistematizado e consolidado como o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, como forma de monitoramento e controle dos processos educacionais no Brasil.

A implantação de processos de avaliação de larga escala na educação que iriam se articular com estas referências já havia sido ensaiada nos idos de 1988 e oficializada em 1994 pelo governo de Itamar Franco (Horta Neto, 2018). Disso resultaram os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) e o fortalecimento dos processos de avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), ingredientes básicos para um sistema de responsabilização (accountability) (FREITAS, 2018, p.9)

Freitas (2018, p. 09)), citando Ravich (2011), aponta que esse conjunto de ações teve inspiração em movimentos semelhantes já vigentes na educação nos Estados Unidos também na década de 1990, período de avanço do neoliberalismo e da implantação da “reforma empresarial da educação” por meio da lei “Child Left Behind” (NCLB), estabelecendo o regime de responsabilização (accountability).

Nessa linha de da análise, Freitas (2018) aponta o debate e a defesa da criação de bases nacionais curriculares agora ocorre em vários países, como parte de um movimento global que busca a padronização até das reformas da educação com a utilização ostensiva de testes e responsabilização das escolas, como implicação direta, há um claro atropelo da diversidade cultural e regional posto que o neoliberalismo criado pelo capital financeiro rentista atua em âmbito supranacional.

Aquele debate sobre referências nacionais curriculares dos anos 1990 agora tem lugar em vários países sob a forma de “bases nacionais comuns curriculares”, no interior de um movimento global de reforma da educação que pede mais padronização, testes e responsabilização (accountability) na educação (Sahlberg, 2011), atropelando a diversidade e os Estados nacionais, já que o capital financeiro rentista (criador do neoliberalismo) opera de forma supranacional [Chauí, 2018] (FREITAS, 2018, p.11-12)

Então, o autor destaca a pertinência de certos questionamentos e reflexões: o que fundamenta essa agenda? Qual o objetivo desse movimento supranacional por reformas para a educação tenha determinadas características de “qualidade” para todos? Como se define esse conceito de qualidade? Quem são os pensadores que elaboram essas reformas? Quais os seus objetivos e como se articulam para obter esses objetivos? Esses questionamentos podem nos auxiliar na elaboração de resposta social e política para resistir a esse modelo de desenvolvimento social e econômico que usa o aparato legal da educação como uma de suas principais ferramentas.

É evidente que a motivação ideológica para o avanço do neoliberalismo. Para Freitas (2018),

A “nova direita” e seus aliados passam a implementar um conjunto de reformas que desestruturam a luta dos trabalhadores e colocam novos marcos de precarização da força de trabalho, ao mesmo tempo em que recompõem as garantias do processo de acumulação (p. 22).

Os neoliberais buscam garantir no arcabouço jurídico elementos que eles acreditam ser inegociáveis: a liberdade pessoal e social para a consolidação de um livre mercado. Para isso é necessário uma intensa e perene disputa de narrativa de modo a combater toda e qualquer ideia associada ao coletivismo, socialismo ou comunismo.

Nesse sentido concordamos com Harvey (2007) quando analisa a atuação do neoliberalismo junto ao Estado não apenas na trincheira da educação, mas de outras áreas sociais ligadas tradicionalmente a ação estatal e, até então, fora do escopo de exploração e mercantilização ostensiva do capitalismo.

Desse cenário é possível destacar algumas inferências, na qual a forte presença do mercado e da concorrência afeta a todos, em praticamente todas as demandas individuais e/ou coletivas. Os que antes seriam direitos sociais agora são transformados em serviços que precisam ser comprados. Mas, também transformando cada sujeito em um potencial vendedor de si mesmo dentro da narrativa do livre mercado. Desse modo é criada para o sujeito a ideia de que ele é

parte desse mercado, logo, ele concorre com seu semelhante no cenário onde ambos disputam o mesmo espaço acreditando que seu êxito dependeria apenas de si próprio.

Por este caminho, desenvolve-se um imaginário social legitimador de um individualismo violento (mascarado de empreendedorismo) que lança a juventude em um vácuo social, no qual conta apenas o presente, a “luta pela sua própria sobrevivência” (FREITAS, 2018, p. 23-24).

O neoliberalismo, na medida em que consegue consolidar a sua narrativa por meio do seu modelo de educação, consolidado na BNCC, e com a intervenção no aparato legal que regula outros aspectos do funcionamento da sociedade, produz alterações nas relações sociais e no mundo do trabalho, conforme apontado por Marsiglia *et. al.* (2017)

Ao enfatizar as “habilidades”, as “competências”, os “procedimentos” e a “formação de atitudes”, e não destacar os conteúdos escolares, o trabalho educativo e o ensinar, o documento traz uma perspectiva que visa adaptar os alunos ao mercado de trabalho ou, mais propriamente, ao “empreendedorismo”. Ou seja, com o crescente desemprego e a consequente diminuição do trabalho formal, o objetivo dessa formação é preparar os filhos da classe trabalhadora para o mundo do trabalho informal e precarizado, compatível com as novas demandas do capital para este século, voltadas para a acumulação “flexível”. (p.118).

Aqui fica evidente a busca pelo avanço da hegemonia dos objetivos neoliberais e pelo atendimento de interesses do empresariado, no contra fluxo do que deveria ser a educação pública brasileira, dentro de uma perspectiva de crescimento pessoal, emancipação política e cognitiva, que transmitisse os saberes historicamente acumulados.

Então, retornamos à Freitas (2018) quando aponta que

Empurrado pelas alterações nas regras das relações trabalhistas, o livre mercado passa a ser a única possibilidade de que ele exercite a sua “liberdade” de ser bem-sucedido – em confronto com seus semelhantes – sem interferências do Estado (e dos sindicatos). Ao eliminar direitos sociais, transformando- -os em “serviços a serem adquiridos”, o neoliberalismo derruba a proteção social, que tornou o trabalhador mais exigente (e mais caro) frente ao empresário – exatamente por contar com proteção social do Estado (p. ex. saúde, educação, previdência, leis trabalhistas). Desprotegido, o trabalhador acaba por ser obrigado a aceitar as imposições do mercado (p.24).

Diante desse tipo de cenário pode-se observar que sequestro da educação por parte do empresariado para o atendimento de interesses, daí a disputa ideológica pelo currículo. Concordamos com Branco, Branco, Iwassi e Zanata (2018) quando afirmam que

Nesse contexto, evidencia-se que os objetivos que direcionam a Reforma do Ensino Médio não é atender às necessidades e aos anseios de seu público alvo, mas sim, direcionar o ensino para atender às demandas de mercado, que requerem trabalhadores flexíveis capazes de se adequarem às rápidas mudanças científico-tecnológicas que ditam o dinamismo no setor produtivo (p. 61).

Obviamente, à medida que as disputas pela narrativa e currículo dominante se acirram, outros movimentos se apresentam por meio de interlocutores do empresariado com o aparelhamento da máquina estatal e sua mão pesada.

O Estado, com o seu monopólio da violência e da definição sobre o que é legal, desempenha um papel crucial tanto em apoiar, como em promover esses processos, recorrendo freqüentemente à violência. A esta lista de mecanismos podemos acrescentar uma coleção de técnicas adicionais, como a extração de rendas por patentes e direitos de propriedade intelectual e a diminuição ou supressão de várias formas de direitos de propriedade comum (como previdência social pública, férias pagas, acesso à educação e saúde), conquistadas através de uma ou mais gerações de democráticas lutas de classes. A proposta de privatizar todos os direitos à aposentadoria (de que foi pioneiro o Chile da fase ditatorial) é um dos mais apreciados objetivos dos neoliberais (HARVEY, 2007, p.18).

Aqui entendemos que as reformas da educação que alinham o currículo ao projeto neoliberal, estão situadas como marco ofensivo determinante para a sua a consolidação e prevalência dos interesses do empresariado que também repercutem no mundo do trabalho. portanto, cabe resgatar que a construção da BNCC brasileira foi uma exigência do empresariado e de organismos internacionais, devidamente parametrizado na Constituição Federal (BRASIL 1988), na LDB (BRASIL, 1996) e no PNE (BRASIL, 2014).

Em seu processo de produção e organização, reuniu membros de associações científicas representativas das diversas áreas do conhecimento de Universidades públicas, o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME) e, fundamentalmente, representantes dos aparelhos privados de hegemonia da classe empresarial que compõem a Organização Não Governamental (ONG) Movimento pela Base Nacional Comum. (BRANCO *et. al.* p.56).

Para Branco (2018) *et al.* citando Macedo (2014)

os sites dos principais agentes públicos que dinamizaram o debate indicam os envolvidos no processo de elaboração da Base, instituições financeiras e empresas como: Itaú (Unibanco), Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação LEMANN, CENPEC, Todos pela Educação e Amigos da Escola. A autora considera que essa rede, que se formou de sujeitos políticos não públicos, não pode ser ignorada (p. 57).

Cabe sinalizar como essas empresas têm influenciado e conseguido sobrepor e registrar seus interesses dentro e para além das políticas da educação brasileira. Em

outras palavras como é notável a interferência e poder de decisão de agentes internos e externos, nacionais e internacionais, na elaboração, planejamento e organização do currículo escolar brasileiro, o que não por acaso produz repercussão nas relações e mundo do trabalho.

Esse modo de operar, uma vez posto em prática, se capilarizar por meio da gestão em todos os níveis do sistema de ensino, atingindo professores e alunos, num movimento vertical, de cima para baixo, conhecido como *top-down*.

Segundo Freitas (2018), se trata de uma ação em nível global, supranacional, de reforma educacional, na qual se identifica determinadas características. Na busca de ampliar esse entendimento, ele cita a categorização apontada por Sahlberg (2011)

Há várias denominações para o processo. Sahlberg (2011, p. 177-179) o chama de Movimento Global da Reforma Educacional. Com este nome, capta sua expansão mundial e elenca as seguintes características: “a) padronização da e na educação”; b) ênfase no ensino de “conhecimentos e habilidades básicas dos alunos em Leitura, Matemática e Ciências Naturais, tomados como principais alvos e índices de reformas educacionais”; c) ensino voltado para “resultados predeterminados, ou seja, para a busca de formas seguras e de baixo risco para atingir as metas de aprendizagem”, o que afeta a criatividade das crianças e a autonomia dos professores; d) “transferência de inovação do mundo empresarial para o mundo educacional como principal fonte de mudança”; e) “políticas de responsabilização baseadas em testes” que envolvem “processos de credenciamento, promoção, inspeção e, ainda, recompensa ou punição de escolas e professores”; e finalmente f) um “maior controle da escola com uma ideologia baseada no livre mercado” que expandiu a escolha da escola pelos pais e a terceirização. (FREITAS, p. 37-38).

A ampliação desse modelo educacional, aplicado num âmbito nacional ou mundial, dentro de uma conjuntura globalizada, rentista e tecnológica, favoreceu a elaboração do que Freitas (2018) classificou como “escala de operação”.

A expansão desse padrão de se pensar e fazer educação, seja dentro de um país, seja ao redor do mundo, num cenário de globalização rentista e tecnológica, permitiu criar “escala de operação”, tornando os processos educativos mais atrativos aos investimentos transnacionais, à atuação de indústrias e prestadoras de serviço dos países centrais, que podem ampliar sua operação também na periferia do sistema – reproduzindo o ciclo de colonização científica, cultural e tecnológica. Não por acaso, seu motor está localizado na Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e em órgãos de financiamento internacional (BIRD e Banco Mundial) (p. 39).

O termo “reforma empresarial” também é apresentado no texto de Freitas (2018), porém como citação atribuída à Ravitch (2013), onde se pode lê na transcrição:

Reforma' realmente não é um bom nome, porque os defensores dessa causa não procuram reformar a educação pública, mas transformá-la em um setor empreendedor da economia. Os grupos e indivíduos que constituem o movimento de reforma de hoje se apropriaram da palavra 'reforma' porque tem conotações positivas no discurso político americano e na história americana. Mas as raízes desse movimento de reforma podem ser atribuídas a uma ideologia radical que tem uma desconfiança fundamental em relação à educação pública e uma hostilidade ao setor público em geral. O movimento de 'reforma' é na verdade um movimento de 'reforma empresarial', financiado em grande parte por grandes fundações, gerentes de fundos hedge de Wall Street, empreendedores e o Departamento de Educação dos EUA. O movimento está determinado a cortar custos e maximizar a concorrência entre escolas e entre professores. (RAVITCH, 2013, p. 19 *apud* FREITAS, 2018, p. 39).

Todavia, independente da denominação adotada, o produto último desse movimento consiste na retirada da educação da esfera de direito social transformando-a em mais um serviço a ser ofertado e vendido no livre mercado, dentro do formato e ideologia neoliberal com o discurso de que esse modelo poderia melhorar a qualidade da educação dado a concorrência direta a ser exercida entre escolas e professores em busca do cliente-aluno, o que também produz como consequência o afastamento da responsabilidade do estado pela gestão da educação.

Tendo como intencionalidade última produzir a melhoria da qualidade da educação por meio da concorrência entre escolas e entre professores em um livre mercado, desenvolveu um "conceito de qualidade da educação" que implica o afastamento do governo da gestão da educação (ainda que não de seu financiamento), como forma de permitir a operação da livre iniciativa educacional dentro das regras do mercado (e não dos governos) (FREITAS, 2018, p. 44).

Em nosso entendimento, concordamos com Freitas (2018) que se constitui uma falácia a justificativa de que esse modelo minimizaria a segregação escolar. Nossa observação, ainda que empírica, aponta justamente na direção oposta, na direção aumento da desigualdade e dificuldade de acesso à educação. Mas, também, e não menos importante, percebemos que a educação continua a ser usada como elemento de controle e submissão de pessoas aos interesses de elites empresariais e burguesas.

À medida que avançamos em nossas análises, percebemos a necessidade de apreender a gênese da reforma na busca de conceber alternativas que possibilitem a superação do modelo neoliberal, ou que seja possível minimizar seus impactos deletérios para os jovens estudantes e trabalhadores brasileiros.

Ressaltaremos ainda a necessidade de destrinchar em alguns recortes objetivos a materialização de impactos perceptíveis da ação neoliberal sobre a educação e cotidiano escolar.

5.1 - A QUESTÃO DA RESPONSABILIZAÇÃO, DA MERITOCRACIA E DA PRIVATIZAÇÃO

O conhecimento sobre os terremotos desenvolveu toda uma engenharia que nos ajuda a sobreviver a eles. Não podemos eliminá-los, mas podemos diminuir os danos que nos causam. Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. É por isso também que não me parece possível nem aceitável a posição ingênua ou, pior, astutamente neutra de quem estuda, seja o físico, o biólogo, o sociólogo, o matemático, ou o pensador da educação. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra.
(FREIRE, 1996, p. 46)

O sistema de bônus cria competição danosa e afasta bons professores dos alunos ruins; a educação não é como o mercado, em que a concorrência pode ser saudável.
(SETUBAL, 2012)

O modelo de educação pautado pela responsabilização de professores e meritocracia não traz os benefícios propagados pela narrativa neoliberal. A escola não é essencialmente uma organização empresarial mercantil, ainda que essa seja a defesa de parte do empresariado, institutos e fundações. O aluno no processo de aprendizagem, sobretudo na infância e início da adolescência tende a apresentar melhores resultados no processo de ensino aprendizagem num ambiente alimentado por cooperação do que por competição, haja vista a condição de desigualdade apontada pelos indicadores sociais e econômicos do Brasil. Freitas (2012) citando (Kane & Staiger, 2002) aponta que

Um sistema de responsabilização envolve três elementos: testes para os estudantes, divulgação pública do desempenho da escola e recompensas e sanções (Kane & Staiger, 2002). As recompensas e sanções compõem o caráter meritocrático do sistema, mas não só, já que a própria divulgação pública dos resultados da escola constitui em si mesma uma exposição pública que envolve alguma recompensa ou sanção públicas. A meritocracia é uma categoria, portanto, que perpassa a responsabilização (FREITAS, 2012, 383).

Ao mesmo tempo, quando avaliamos os resultados dos indicadores de proficiência e levantados junto precisamos apreender que o desempenho final dos alunos está relacionado de modo intrínseco às condições sociais e econômicas quando do seu ingresso.

Aqui não cabe o simplismo de achar que esta distribuição dos resultados é uma questão de mera competência do professor ou da escola. Tentar resolver esta complexa relação baseado em auditoria, colocando mais pressão no sistema (cenouras e varas), faz com que o entrelaçamento das desigualdades sociais com as desigualdades acadêmicas na sala de aula e na escola seja agravado (FREITAS, 2012, p. 384).

Se o ponto de partida é desigual, a superação das diferenças é aprofundada na mesma proporção das desigualdades identificadas. Reconhecemos a pertinência da análise de Freitas (2012) quando denuncia que a proposição neoliberal não prima exatamente pela busca de resultados pautados pela meritocracia.

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

Esse trabalho de construção e constrição ideológica se aproxima do que pode ser caracterizado como sempre parte de enunciado universal (no caso a ideia de educação pautada por responsabilização do professor e meritocracia) sendo concluída com uma aplicação particularizada. A tentativa de colocar o professor na berlinda como principal responsável pelo resultado do processo educacional, sem considerar sua infinita complexidade, pode produzir de se buscar alunos que estejam mais próximos do centro dos indicadores e o afastamento daqueles que possam se encontrar nas faixas menos privilegiadas dos indicadores, entre outras consequências.

Nessa mesma linha de análise o professor Demerval Saviani (1999) complementa e salienta que essa violência se manifesta de diversos modos, desde a elaboração narrativa junto à opinião pública, atividades religiosas

Vê-se, pois, que o reforçamento da violência material se dá pela sua conversão ao plano simbólico onde se produz e reproduz o reconhecimento da dominação e de sua legitimidade pelo desconhecimento (dissimulação) de seu caráter de violência explícita. Assim, à violência material (dominação

econômica) exercida pelos grupos ou classes dominantes sobre os grupos ou classes dominados corresponde à violência simbólica (dominação cultural) (p. 29-30).

Cabe ressaltar esse cenário cuja ocorrência é recorrente, também gera um desgaste para os trabalhadores em educação, pois expõe os profissionais da docência ao julgamento público, mas sem os elementos fundamentais para a formação de juízo de valor por parte da opinião pública, e sem a possibilidade de um modelo justo, se é que é isso seria possível, de avaliação de professores cuja condição de trabalho é tão diversa e adversa que as singularidades dificilmente poderiam ser mensuradas quantitativamente.

A responsabilização e a meritocracia são categorizações que se articulam de modo sistematizado. Elas quando tocadas de modo eficaz criam o terreno fértil para a terceira categoria que é a privatização.

Apesar da condição frágil de projetos de privatização da educação, especialmente em países capitalistas avançados, é de se esperar que a atração exercida pelos orçamentos mundiais destinados à educação estatal é alimentará os o interesse dos investidores e corporações para continuar a bater nas portas dos governos para ter acesso ao mercado da educação (RICOWISKI, 2017, p. 403)

A privatização na educação não ocorre como conforme o conceito clássico que seria basicamente a transferência de propriedade de ativos, instalações e equipamentos para o setor privado. Ou seja, esse modelo de transferência tem sido evitada. O neoliberalismo desenvolveu outra forma de ação: “a tomada de controle sobre a educação por parte das empresas” (RICOWISKI, 2003).

A tomada da educação por arte das empresas está baseada no contrato. Isso pode ser entre governos locais, regionais ou nacionais e suas agências e prestadores privados na educação. Tais contratos estipularão diversos objetivos a serem cumpridos (com sanções em caso de não cumprimento), os lucros podem ser limitados (ou ilimitados), e estes contratos podem estar vinculados a várias iniciativas ou prioridades de políticas governamentais e podem sancionar várias formas de desregulamentação (por exemplo, salários de professores, procedimentos de recrutamento, contra o reconhecimento de sindicatos, patrimônio e imóveis e assim por diante) (p.400).

De modo geral esses contratos não são tornados públicos e o prestador privado se beneficia do pagamento efetuado pelo Estado, em qualquer uma de suas representações federativas, para realizar a gestão da instituição ou do programa e /ou serviços relacionados à educação, e o custo do que é necessário para a administração. Obviamente, há um grande empenho para que essa gestão possa ser realizada com o menos custo possível, sempre abaixo do valor do contrato. Isso se

repercutirá na política salarial, na escolha de fornecedores de insumos, assim como na aplicação em custeio e capital.

Tem-se, portanto, que o fomento público é um instituto jurídico-administrativo com características intrínsecas que o diferem da aquisição de bens e serviços, regulada pela Lei nº 8.666, de 1993. Nesse último caso, o interesse primordial que caracteriza a relação público-privada é o da obtenção de vantagens na compra e venda no mercado – por um lado, a Administração Pública, em busca da maior qualidade e do menor preço; e por outro lado o agente econômico, fornecedor de bens ou serviços, em busca, para si mesmo, da maior margem de lucro. Ressalte-se que, ainda que o fornecedor seja uma entidade civil sem fins lucrativos, quando vende para o Poder Público, ele o faz travestido da natureza de agente econômico, porquanto, seu vetor de motivação básico é a perspectiva do lucro (SALGADO, 2015, p. 2).

A possibilidade de privatização da educação esta relacionada aos interesses do empresariado e do neoliberalismo que conseguiu implementar um arcabouço jurídico-administrativo que abriu os caminhos para um universo de intervenções e possibilidades de exploração política, ideológica e obviamente comercial (FREITAS, 2012). A forma de compreender a privatização na educação vem sendo objeto de intervenções cada vez mais sofisticadas e dissimuladas.

Esta categoria sofreu uma verdadeira mutação na última década. O conceito de público estatal e público não estatal abriu novas perspectivas para o empresariado: a gestão por concessão. Desta forma, aquela divisão fundamental entre público e privado ficou matizada. Agora, abre-se a possibilidade do público administrado privadamente (p. 386).

Com a possibilidade da gestão privada sobre o recurso público, mas com a ideia de oferta gratuita, a população é induzida a acreditar que há alguma melhoria no resultado final, o que não é possível garantir ostensivamente.

Outro modelo de gerenciamento privado da educação pública é a contratação de vagas em escolas, instituições e fundações que são pagas com um programa de *vouchers*.

A outra modalidade de privatização são os vouchers ou, como é mais conhecida no Brasil, a instituição de “bolsas” que permitem aos alunos estudarem nas escolas privadas. Movimentos nesta direção já podem ser percebidos, como o Programa Universidade para Todos (Prouni – no ensino superior) e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec – no ensino médio), ambos de transferência de verbas públicas para a iniciativa privada (FREITAS, 2012, p.386).

Essa estratégia tem como consequência imediata a desresponsabilização do Estado pela oferta e garantia de educação pública, defensores desse modelo argumentam de modo simplista que o direito de escolher onde matricular seu filho deve ser garantido

para ricos e pobres, se o filho do rico estuda em determinada instituição, o filho do pobre está tendo a mesma possibilidade (sic!). Registre-se que a transferência de recursos da educação para instituições privadas só ajuda a precarizar a escola pública.

Porém, em nosso entendimento e concordando com Freitas (2012), a lógica deveria ser pautada por uma escola pública de qualidade acessível a todos. Além do fato que o alegado melhor rendimento da escola privada está associado a outros fatores que possibilitam aos alunos de melhor condição social e econômica adentrar com melhor avaliação no seu ponto de partida.

Diga-se, de passagem, que muitas escolas privadas aparecem melhor nas estatísticas porque elas já recebem alunos mais qualificados no ponto de partida. Incluam-se, ainda, as diversas estratégias de seleção por elas usadas na entrada e durante a estada do aluno nestas escolas, fato inaceitável para uma escola pública que, por lei, deve acolher todos, independentemente de sua qualificação inicial ou obtida durante os estudos (p.386)

O Freitas (2012) ainda provoca a reflexão sobre a narrativa que busca legitimar o processo afirmando que a segregação não deixa de existir com a voucherização.

A ideia de colocar os alunos oriundos das classes populares na “escola privada” tem a finalidade de justificar o aparecimento de uma “escola privada para pobres”, ou seja, as escolas públicas geridas por concessão privada, ou subvencionadas. Os vouchers, portanto, são uma ação articulada com as escolas operadas por concessão. A rede privada clássica continuará a receber os melhores alunos com melhores níveis socioeconômicos e não é para lá que os alunos das escolas públicas migrarão (p.387).

A privatização além de não garantir melhorias efetivas para os alunos das classes populares cria condições favoráveis à precarização da educação, do trabalho docente, conseqüentemente, do processo de ensino-aprendizagem, logo, comprometendo também a organização e programação curricular.

5.2 - A QUESTÃO DA CONCORRÊNCIA ENTRE PROFESSORES E DA SEGREGAÇÃO DOS ALUNOS

Nada, o avanço da ciência e/ou da tecnologia, pode legitimar uma ordem desordeira em que só as minorias do poder esbanjam e gozam enquanto às maiorias em dificuldades até para sobreviver se diz que a realidade é assim mesmo, que sua fome é uma fatalidade do fim do século.
(FREIRE, 1999, p. 62)

A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte.

O combate em favor da dignidade da prática docente é tão parte dela mesma quanto dela faz o respeito que o professor deve ter à identidade do educando, à sua pessoa, a seus direito de ser. Um dos piores males que o poder público vem fazendo a nós, no Brasil, historicamente, desde que a sociedade brasileira foi criada, é o de fazer muitos de nós correr o risco de, a custo de tanto descaso pela educação pública, existencialmente cansados, cair no indiferentismo fatalistamente cínico que leva ao cruzamento dos braços (FREIRE, 1999, p.39).

A forma como são propostos os princípios da educação neoliberal, e estes se consolidam nas parcerias público-privadas e, em última instância, na BNCC, acaba por fomentar um ambiente de competitividade o que tende a minimizar as possibilidades de cooperação entre esses atores. Porém, a educação prescinde de um conjunto de interações metodológicas, sociais e políticas que afetam diretamente o produto do processo de ensino e aprendizagem. Para Costa, Farias e Souza (2019) os apontamentos críticos direcionados à BNCC e a educação neoliberal também podem ser observados da seguinte forma.

A crítica da Associação [ANFOPE grifo meu] à BNCC reside no fato de e a mesma enfatizar o “conteudismo, a disciplinarização e o controle”, por meio de mecanismos que promovem a mercantilização da educação, reduzindo a avaliação a processos externos, baseados em resultados para o ranqueamento de instituições (p. 114).

A concorrência no âmbito educacional pode favorecer o aprofundamento da divisão e fragmentação do trabalho escolar o que acaba sendo uma estratégia do empresariado neoliberal como forma de desarticulação da organização dos trabalhadores que acabam ficando subordinados a uma padronização curricular cujo objetivo é ranquear as escolas de acordo com seu rendimento nos indicadores e aumentando o sentimento de competição, mas também reafirmando a sua condição de engrenagem gerenciada pelo sistema.

A ideia de professor gerenciado corresponde a uma face cruel da docência, circulando no âmbito de OM, de institutos burgueses, de ONGs, do Estado e da NE [Nova Escola grifo meu]. O gerenciamento do magistério constitui-se como estratégia política sob duplo sentido: de um lado, aparece como forma de contenção da classe trabalhadora – e de seus filhos – pela via da obstacularização do que é peculiar ao magistério, isto é, dar acesso ao conhecimento científico; de outro lado, atua para tentar impedir a organização política da categoria profissional do magistério, seja para tentar

inviabilizar a emergência de uma consciência de classe ampla (PEREIRA e EVANGELISTA, 2019, p.83).

A crítica se coaduna com a posição de Pereira e Evangelista (2019) apontando que os sistemas de responsabilização de professores cujo objetivo culminar em responsabiliza-os pelo sucesso ou fracasso no desempenho escolar dos alunos quando submetidos aos indicadores que se utilizam de avaliações de larga escala. Esse mesmo sistema também carrega intenções de dificultar a organização política e inviabilizar a contranarrativa ideológica e a formação de consciência de classe.

Na mesma medida que as políticas de responsabilização dos professores exercem pressão para a obtenção de resultados dentro de parâmetros definidos pelos interesses do capitalismo neoliberal, no qual seu desempenho impactará em sua remuneração posto que a premiação por meio de bônus salarial estaria associada ao desempenho dos alunos. Obviamente, professores acabam retroalimentando esse movimento exercendo pressão sobre seus alunos.

Para Freitas (2012),

As políticas de responsabilização pressionam os professores a obter desempenho sempre crescente de seus alunos [...]. Para tal, associam o desempenho do aluno ao próprio pagamento dos professores. Premidos pela necessidade de assegurar um salário variável na forma de bônus, os professores pressionam seus alunos, aumentando a tensão entre estes (p.391).

Essa política se materializa na cobrança intensiva por resultados por parte dos alunos que são submetidos a testes, provas e simulados, dessa forma promovendo para os alunos e sua família e/ou responsáveis, um estressante processo de desgaste.

Citando um relatório de Miller e Almon (2009), Freitas (2012) aponta que o Jardim de Infância sofreu mudanças radicais nas últimas décadas. O relatório aponta que as crianças têm passado mais tempo sendo ensinadas, avaliadas e testadas para a verificação do processo de aquisição da alfabetização e da matemática do que em atividades de aprendizagem de exploração do espaço, com o a prática de atividades e exercícios para o aprimoramento do esquema corporal e, igualmente importante, a exploração do pensamento e imaginação. Grande parte das escolas de Educação Infantil está usando currículos altamente prescritivos seguindo as orientações das políticas educacionais parametrizadas pelos testes padronizados. O relatório supracitado segue apontando que essa prática carece de melhor fundamentação e

pesquisas, e que em última verificação acabam por violar os princípios convalidados por estudos acadêmicos e científicos sobre o desenvolvimento infantil e as metodologias de ensino que melhor contribuem para essa etapa da vida. O relatório apresenta entre outras conclusões que há o risco real de comprometimento da saúde dessas crianças, assim como da projeção de sucesso de sua vida escolar em análises de longo prazo.

No Brasil, essa prática tem sido implementada e aprofundada com o surgimento de avaliações sistemáticas para aferir a proficiência em alfabetização já partir dos 8 anos.

É isto que nos leva, de um lado, à crítica e à recusa ao ensino "bancário", de outro, a compreender que, apesar dele, o educando a ele submetido não está fadado a fenecer, em que pese o ensino "bancário", que deforma a necessária criatividade do educando e do educador, o educando a ele sujeito pode, não por causa do conteúdo cujo "conhecimento" lhe foi transferido, mas por causa do processo mesmo de aprender, dar, como se diz na linguagem popular, a volta por cima e superar o autoritarismo e o erro epistemológico do "bancarismo" (FREIRE, 1999, p.13).

Aqui nos cabe a reflexão sobre a o pensamento e análise política de Paulo Freire (1999). Salientamos que esse modelo imprime os princípios da educação bancária, já denunciada na obra freireana, sendo capilarizado e impregnado desde os momentos mais iniciais da educação.

Diante desse cenário, surge o terreno fértil para o aumento da segregação dos alunos.

O aumento da desigualdade social dentro de um território seria necessário para encorajar o risco e a inovação empresariais que conferiam competitividade e motivação para o crescimento. Se as condições se deterioravam entre as classes baixas, isso ocorreria porque elas falhavam, normalmente por razões pessoais e culturais, em incrementar o seu próprio capital humano (investindo em educação, na aquisição de uma ética protestante do trabalho, na submissão à disciplina do trabalho, flexibilidade e assim por diante (HARVEY, 2007, p. 17).

Naturalmente, com o crescimento movimento de pressão por desempenho, há uma tendência já vista em determinados nichos do mercado da oferta de serviços educacionais que estão se especializando no atendimento de determinadas clientelas. Isso implica em, por exemplo, do surgimento de nichos para alunos de alto rendimento, assim como outros mercantilistas da educação tendem a se especializar na clientela de baixo rendimento. Freitas (2012) aponta o que caracteriza a segregação socioeconômica no território quando relata que

com a pressão por desempenho, as escolas podem especializar-se em determinadas clientelas de estudantes, sendo deixadas no conjunto do

território para a destinação de alunos de baixo desempenho. As escolas vão travando a entrada de alunos de risco e dirigindo-os a outras escolas. Como advertem os autores, há consequências geradas por estas políticas que estão além do impacto das medidas na própria escola, individualmente (p.393).

O mesmo autor prossegue com a descrição do que considera a segregação socioeconômica dentro da escola

Não é diferente dentro das escolas. Quando a seleção não ocorre na entrada, estas são levadas a fazer turmas de estudantes que se destaquem no desempenho para que “segurem” a média da escola e o acesso a benefícios. Os alunos com dificuldades vão sendo segregados em turmas separadas (p. 393)

Na cidade de Salvador-Bahia, local de residência do autor dessa dissertação, existem grupos de escolas particulares destinadas ao público de classe média alta nos quais os alunos passam por um processo seletivo que, mediante o rendimento irão determinar em qual unidade eles serão matriculados e poderão cursar o Ensino Fundamental e Médio. Independente do poder econômico da família, ou da proximidade ou distância da residência do aluno e das unidades onde existe a oferta, o fato é a expectativa de rendimento é fator determinante para a sua alocação. Essa constatação também implica na segregação decorrente da pressão sobre o professor, posto que, segundo Freitas (2012) que se apoia em estudos de necessitados Neal e Schanzenbach (2010).

As pressões sobre o professor terminam obrigando-o a segregar os alunos que estão nas pontas dos desempenhos (mais altos e mais baixos) e concentrar-se no centro, em especial naqueles que estão próximos da média, para não irem abaixo dela e para superá-la. Esta concentração em torno da média penaliza seriamente os mais necessitados (Neal & Schanzenbach, 2010) (FREITAS, 2012, p. 393).

Ou seja, não espaço no qual haja isenção da possibilidade de segregação diante do modelo imposto pela agenda neoliberal para a educação.

Considerando a centralidade que assumiu a questão da avaliação aferida por meio de testes globais padronizados na organização da educação nacional e tendo em vista a menção a outros países, com destaque para os Estados Unidos tomados como referência para essa iniciativa de elaborar a “base comum nacional curricular” no Brasil, tudo indica que a função dessa nova norma é ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas. (SAVIANI, 2016, p.75).

Aqui buscamos correlacionar essa segregação à análise de Saviani (2016) não apenas à origem do processo, mas também trazendo sua referência como subsídio

para analisar o conjunto de consequências. Na mesma medida intertextualizar junto à Mézáros (2008) quando afirma que

As soluções educacionais formais, mesmo algumas das maiores, e mesmo quando sacramentadas pela lei, podem ser completamente invertidas, desde que a lógica do capital permaneça intacta como quadro de referências orientador da sociedade (p.45).

Ou seja. Apesar da BNCC se apresentar com um discurso de que pode vir para garantir acesso e oportunidade para todos, na realidade, como esta fundada na lógica e nos referenciais teórico-metodológicos do neoliberalismo, acaba produzindo as condições para a manutenção da segregação social e econômica do sistema capitalista.

5.3 - A QUESTÃO ESTRANGULAMENTO DO CURRÍCULO E DA DESTRUIÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA:

É através da aprendizagem de alguns saberes práticos (*savoir-faire*) envolvidos na inculcação massiva da ideologia da classe dominante, que são em grande parte reproduzidas as relações de produção de uma formação social capitalista, isto é, as relações de explorados com exploradores e de exploradores com explorados (ALTHUSSER, 1985, p. 66).

A BNCC, da forma como foi concebida, se apresenta como exemplo prático e pragmático de um processo de estrangulamento curricular, pois se apresenta como uma forma básica e incipiente de organização de conteúdos com o objetivo de atender aos interesses dos seus elaboradores.

A proposta dos reformadores empresariais é a ratificação do currículo básico, mínimo, como referência. Assume-se que o que é valorizado pelo teste é bom para todos, já que é o básico. Mas o que não está sendo dito é que a “focalização no básico” restringe o currículo de formação da juventude e deixa muita coisa relevante de fora, exatamente o que se poderia chamar de “boa educação”. Além disso, assinala para o magistério que, se conseguir ensinar o básico, já está bom, em especial para os mais pobres (FREITAS, 2012, p.389).

A justificativa dessa premissa é que para se aprender conteúdos mais complexos se prescinde do básico como ponto de partida, o que não necessariamente é uma verdade absoluta. Como assinalado por Freitas (*ibid*), essa narrativa também traz um

perigosa mensagem subliminar para que diante de outros elementos de precarização, professores acreditem que o nivelamento por baixo se torne uma ação viável.

O argumento para justificar a limitação ao básico é que os outros aspectos mais complexos dependem de se saber o básico, primeiro. Um argumento muito conhecido no âmbito do sistema capitalista e que significa postergar para algum futuro não próximo a real formação da juventude, retirando dela elementos de análise crítica da realidade e substituindo-se por um “conhecimento básico”, um corpo de habilidades básicas de vida, suficiente para atender aos interesses das corporações e limitado a algumas áreas de aprendizagem restritas (usualmente leitura, matemática e ciências) (FREITAS, 2012, p. 389).

Ao mesmo tempo, as avaliações dos indicadores educacionais apontam um interesse em certas áreas do conhecimento em detrimento de outras disciplinas. As provas e testes de proficiências fixam seus interesses em Língua Portuguesa e Matemática deixando lado outros elementos curriculares, sobretudo aqueles voltados às discussões e criticidade da realidade.

A consequência é o estreitamento curricular focado nas disciplinas testadas e o esquecimento das demais áreas de formação do jovem, em nome de uma promessa futura: domine o básico e, no futuro, você poderá avançar para outros patamares de formação (FREITAS, 2012, p. 390).

Do modo como é proposto o currículo básico, ele não permite ao aluno evoluir, pois exclui elementos que são fundamentais para a construção de processos emancipatórios, focando numa prática educativa esvaziada, mas com a perspectiva de ilusão dos alunos que deve buscar se sair bem nas avaliações como obtenção de notas altas.

Sobre a determinação do currículo Saviani (2016) aponta que

Se os conhecimentos produzidos socialmente, no que se refere à educação, não interessam por si mesmos e se o conjunto dos saberes mobilizados pelo educador se articulam em função do objetivo propriamente pedagógico que se liga ao desenvolvimento do educando, então não são os saberes, enquanto tais, que determinam a construção dos currículos escolares. Ao contrário disso, são os objetivos educativos que determinam a seleção dos saberes que deverão compor a organização dos currículos (p.71).

Aqui como reflexão e concordando com Saviani nos cabe a discussão sobre o fato de que, primeiro são saberes socialmente organizados e constituídos que produzem a organização curricular. Em seguida que, a partir dos objetivos educacionais que irão determinar o currículo, também se determinam os princípios do trabalho educativo. Daí cabe a definição dos conhecimentos que devem compor a organização curricular

selecionados a partir dos saberes socialmente elencados e pautando a sua forma e posição nos currículos de modo geral, e na formação de professores.

Todo esse cenário produz as condições para a progressiva destruição da escola pública

A força do privado traduzida na ênfase nos mecanismos de mercado vem contaminando crescentemente a esfera pública. É assim que o movimento dos empresários vem ocupando espaços nas redes públicas via Undime e Consed nos Conselhos de Educação e no próprio aparelho do Estado, como o ilustram as ações do Movimento “Todos pela Educação” (SAVIANI, 2014, p. 105).

Já foi relatado em outras sessões desse o processo de privatização vem avançando sobre a educação pública, ora por uso de parcerias público-privadas, ora implementação de políticas “voucherização”, ora pela transferência da gestão da escola pública para a iniciativa privada. Segundo Freitas (2012),

o processo de privatização avança com a concessão de escolas públicas para serem administradas pela iniciativa privada (equivalentes no Brasil às Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público – Oscip) e pela distribuição de vouchers (equivalentes ao Pronatec no Brasil). Uma proposta completa para privatizar a educação brasileira pode ser encontrada no site da Parceiros da Educação (2010). A linha central é a adoção da ideia das escolas charters americanas (privatização por concessão da gestão da escola à iniciativa privada) e a quebra da estabilidade de trabalho do professor (FREITAS, 2012, p. 395).

Ainda segundo Freitas (*ibid*), essa proposta traz profundos prejuízos para a educação e escola pública, posto criar condições para o seu esvaziamento, seja na gestão, seja na opção de professores aceitarem trabalhar como servidores públicos sem estabilidade ou garantias trabalhistas.

A proposta também desconsidera pareceres de pesquisadores independentes que demonstraram que o processo de privatização implementado nos Estados Unidos não produziu uma educação escolar de melhor qualidade do que a proposta desenvolvida em escolas públicas. Ele ainda aponta que para além de não produzir os resultados esperados, os pesquisadores e autoridades tem caracterizado o período de sua vigência como uma década perdida para a educação dos EUA. Cabe-nos alertar que foi esse modelo fracassado implementado nos Estados Unidos que serviu de modelo para a elaboração do Índice da Educação Básica implementado no Brasil.

Após essas constatações, ainda cabe ressaltar as análises de Freitas citando outros autores

Mesmo a Lei de Responsabilidade Educacional americana, a No Child Left Behind, já comentada, que inspirou a elaboração do Índice da Educação Básica (Ideb) no Brasil (Fernandes, 2007), não produziu os efeitos esperados e está sendo caracterizada como uma década perdida para a educação americana (Guisbond, Nell & Schaeffer, 2012). Editada em 2002, a Lei determinava que até 2014 todas as crianças americanas deveriam ser “proficientes” em leitura e matemática. O fracasso da proposta era previsível. Entretanto, ela teve um grande efeito na promoção do fechamento das escolas públicas e sua transferência para a iniciativa privada, já que estabeleceu os mecanismos legais para justificar esta transferência (Congresso dos Estados Unidos, 2002) (FREITAS, 2012, p.395).

Ou seja, entre os resultados notáveis, cabe destacar o encerramento de atividades de diversas escolas públicas.

No Brasil, como exemplo para verificação, Freitas (2012) aponta o programa Ação Educativa (2012) e seus impactos no Estado de São Paulo que está entregando a educação pública para ser gerenciada pela iniciativa privada.

São exemplos de interferências do mercado na esfera pública cujas ações servem para atender aos interesses da iniciativa privada. Assim sendo, é preciso avaliar o quanto essas parcerias têm influenciado na desestatização, criando novos mecanismos de governabilidade e desenvolvendo, por meio das políticas educacionais, soluções para as crises do mercado e do setor empresarial, secundarizando as questões sociais (SAVIANI, 2012, p. 57).

Saviani (2016) chama a atenção sobre a ação e interferência do setor privado na educação pública, com o objetivo de sua desestatização e, conseqüentemente, privatização. O que implica no fim da escola pública.

5.4 - DO QUESTIONAMENTO AO ENFRENTAMENTO

É exatamente por causa de tudo isso que como professor,
devo estar advertido do poder do discurso ideológico,
começando pelo que proclama a morte das ideologias. Na
verdade, só ideologicamente posso matar as ideologias, mas é
possível que não perceba a natureza ideológica do discurso
que fala de sua morte.
(FREIRE, 1996, p. 83)

Enquanto analisamos o processo de legitimação do projeto neoliberal sobre a educação, precisamos apontar para os modos de ação utilizados, o que pode ser

chamado de “política da evidência”. Por meios de apresentação de relatórios e do ranqueamento dos resultados das escolas, eles buscam apresentar suas sínteses para tentar justificar a aplicação de suas propostas de políticas públicas para a educação sob a égide de reformas da educação, ficando sob a responsabilidade das universidades, pesquisadores e centros de pesquisa e estudos científicos realizar as análises dos parâmetros e metodologias utilizadas para convalidá-los, ou não. Desse modo é possível afastar outros atores egressos da base da educação como as associações de professores, sindicatos e associações de estudantes, entre outros que atuam diretamente no âmbito educacional.

Também cabe apontar outro caminho de interferência ligado à filantropia. Estimulada por políticas de incentivos fiscais, instituições e fundações que se declaram sem fins lucrativos conseguem obter grandes aportes financeiros, com recursos do empresariado e também de fontes estatais para divulgar ideias, realizar pesquisas e experiências voltadas para tentar demonstrar a validação das propostas e programas contidas as reformas educacionais.

Como já dito em sessões de texto anteriores, no Brasil essas instituições e fundações, no exercício de representação dos interesses do empresariado conseguiram estabelecer alianças políticas com influencia direta junto às instâncias que tratam diretamente com a educação, conforme aponta Freitas (2018),

No caso brasileiro, estes atores criam linhas de influência direta na formulação das políticas (Avelar & Ball, 2017) junto ao Ministério da Educação e às Secretarias da Educação Estaduais (Consed) e Municipais (Undime). Em outros países, além disso, a filantropia financia diretamente as escolas terceirizadas e as experiências de voucher (p. 134).

A mídia também tem sido uma grande aliada no processo de avanço da agenda neoliberal com a ampla divulgação do que eles consideram casos de sucesso, como os recentes resultados do Estado do Ceará nos indicadores do IDEB, e que agora é vendido como exemplo a ser seguido por todo o Brasil. Novamente, Freitas (2018)

No Brasil, a cidade de Sobral, no Ceará, tem sido o nosso “milagre do Texas”. Não há estudos aprofundados sobre o caso, mas os indícios apontam que o alegado “sucesso” de Sobral se deve a uma decisão de adotar políticas de responsabilização baseadas em testes. Como disse o prefeito da cidade a uma reportagem da Folha de S. Paulo (Takahashi, 2015): “A nossa preocupação é com o arroz com feijão bem feito, sem pedagogês que não dá resultado”. (p. 135-136).

No caso de Sobral, a metodologia e o material didático são discriminados da seguinte forma:

Em relação ao material didático, ele afirma que: “Parte do material pedagógico é feito pela rede, parte por empresa terceirizada. Em comum há a determinação do que deve ser ensinado a todos, diariamente”. Para garantir controle, os resultados nos testes dos alunos orientam a remuneração extra dos professores das escolas. Segundo um diretor de escola: “A gratificação por desempenho é o que alimenta a vontade de continuar melhorando” (FREITAS, 2018, p. 136).

Todavia, quando se busca apurar o olhar, surgem novos elementos que devem ser pauta de discussão, como no caso da reportagem investigativa realizada por Villas-Boas na qual denuncia evidências de manipulação de procedimentos e resultados, pois indica a impossibilidade de subitamente registrar-se a aprovação de todos os alunos

O Ideb mede o aprendizado em Português e Matemática multiplicado pela proporção de alunos aprovados. Em Sobral, no ano de 2015, a nota de aprendizado foi 8,79, num total de 10, e a aprovação foi 1,00, o que significa reprovação zero, algo quase impossível. Como poderia não ter sido reprovado nenhum ou quase nenhum aluno do 5º ano fundamental de toda a rede pública com dezenas de escolas? (VILLAS-BOAS, 2015)

O autor da investigação segue com as denúncias e relata o que contaram os professores sobre manobras com o objetivo de manter altos os índices de modo a receber as bonificações salariais

Diferentes professores garantem que muitos alunos do 6º, 7º e 8º anos não sabem sequer ler bem, e não são alunos especiais. Afirmam que eles são separados no 9º ano, quando é realizada a Prova Brasil, sendo que os alunos com rendimento ruim não chegam a fazer a prova [...] Quanto ao aprendizado, também há manipulações, segundo os educadores. Todo o programa é focado em Português e Matemática, disciplinas do Ideb, ficando as demais matérias em segundo plano ou em plano nenhum (VILLAS-BOAS, 2015).

Na mesma análise, todos os grandes indicadores sociais e econômicos estabelecem relação entre as condições de vida, saúde, emprego e renda, informações sobre gênero e raça, são elementos que produzem variação nos estudos sérios. Mas, em Sobral-CE, há um fenômeno diferente como aponta a matéria do Jornal GGN.

O boom no Ideb de Sobral não está fortemente refletido num boom na igualdade de renda, nem da igualdade entre alunos da escola pública e privada, nem num grande boom de produtividade econômica, pois o Ideb lida apenas com aquilo que é muito básico, ou seja, saber ler e interpretar minimamente, e fazer cálculos matemáticos simples. (VILLAS-BOAS, 2015).

As críticas ao modelo de exames e testes para ranqueamento traz prejuízos pedagógicos no qual ele lista 4 tópicos que, certamente, trazem impactos pedagógicos e, em longo prazo, sociais e econômicos, pois

A tara pelo IDEB tem, contudo, deixado em segundo plano:

- a) um bom ensino de ciências, fundamental para desenvolver habilidades de pesquisa científica, criação, inovação etc., gerando complexidade econômica e desenvolvimento;
- b) um bom ensino de história, sociologia e filosofia, fundamental para se entender a dinâmica dos fatos, a evolução do mundo e das pessoas, as causas dos acontecimentos, compreender as relações sociais, refletir sobre os por quês etc.;
- c) um bom ensino focado nas habilidades, como empatia, liderança, respeito, resiliência, criatividade, humildade, cooperação, dinamismo etc.;
- d) um bom ensino de línguas, que permita a conexão dos estudantes com as vanguardas de conhecimento, com as relações econômicas internacionais etc. (VILLAS-BOAS, 2015).

Para Villas-Boas (2015) é necessário a investigação dos procedimentos que foram determinantes para a obtenção dos resultados obtidos no município de Sobral, pois há inconsistências interessantes como a informação de que 80% dos alunos com alto rendimento no IDEB não conseguem acesso à universidade (sic).

No entanto, o imediatismo da política, a falta de um mais rigoroso senso moral, o conhecimento atrasado e outros fatores parecem ter levado – e é preciso investigar – os administradores públicos de Sobral a tomarem medidas excessivamente focadas nos resultados do índice, e não tanto numa educação de excelência, que prepare os alunos da escola pública para serem sujeitos altamente honestos, humanos, para entrarem em universidades, caso assim desejem, e para se destacarem na economia (VILLAS-BOAS, 2015).

Para Freitas (2018), professores, estudantes, as suas famílias e a sociedade em geral, já percebem em algum nível os efeitos do estreitamento curricular e da política de competitividade no ambiente educacional e mesmo dentro da escola e sala de aula.

Concordando com Freitas (2012 e 2018), com Freire (1996), Mézáros (2008), Saviani (2016) entre outros autores citados nesse trabalho, destacamos alguns pontos como tática para organizar o enfrentamento contra o avanço da agenda neoliberal nas políticas educacionais.

1. Defender a exclusão da Educação do teto de gastos do Estado, pois limita a possibilidade de investimento (como pesquisa e desenvolvimento) por instituições públicas;

2. Buscar garantias jurídicas e administrativas, elaborando um arcabouço legal, para a aplicação dos recursos para a educação no âmbito do setor público de modo a reverter o escoamento desses recursos para a iniciativa privada;
3. Criar limitações severas às políticas educacionais pautadas em parcerias público-privadas;
4. Abdicar e rescindir a assinatura de tratados internacionais que visam transformar a educação num ramo de exploração mercantil;
5. Criar programas que garantam uma rede de proteção social para a população de modo que a educação e saúde sejam o fim e não o meio para a realização de políticas;
6. Eliminar os testes de avaliação em larga escala e a política de ranqueamento dos atores da educação;
7. Defender que na Educação Infantil sejam priorizadas ações pedagógicas que estejam baseadas nas fases do desenvolvimento;
8. Garantir que a educação seja um espaço de diversidade, debate de ideais sem a imposição de aparatos econômicos como premissa fundamental, evitando-se a padronização da educação por apenas um viés ideológico;
9. Revogar a BNCC e a reforma do Ensino Médio;
10. Lutar e evitar intransigentemente o fechamento de escolas públicas.

Nessa lista cabe muitas outras ações, todavia essa pesquisa acadêmica continuará no âmbito do doutorado em com a possibilidade de pesquisa de campo, esperamos ampliar e refinar as propostas para esse enfrentamento e busca por mudanças que favoreçam uma educação pública, laica e que atenda aos interesses primordiais da dignidade humana, necessários ao desenvolvimento social econômico e político da população brasileira.

6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfim, com o objetivo de apresentar as considerações finais desta pesquisa, resgatamos o problema dessa pesquisa: quais interesses movem o empresariado brasileiro a promover um avanço contundente sobre as orientações normativas na educação brasileira, chegamos a algumas percepções.

Não há como negar os avanços da participação e influência do empresariado na elaboração de políticas públicas, com destaque para as intervenções na educação pública brasileira. Esse movimento está pautado pelo interesse na acomodação de tensões e consensualização dos interesses da agenda neoliberal.

Foi verificado que as relações entre empresariado e Estado se configuram a partir da atuação de lobistas patrocinados por institutos e fundações vinculados às grandes empresas. As mudanças na estrutura de produção e na ação globalizada do capitalismo têm sido acompanhadas pela pressão do empresariado que objetiva adequar os processos educacionais e de formação profissional de modo a atender as necessidades do mercado global.

Isso tem implicado numa relação quase simbiótica em que o Estado vem sendo conformado a partir de um novo papel, com destaque para o período dos anos 1980 com a intensificação da busca por um Estado mínimo, porém com a contradição desse mesmo Estado ser o regulador desse modelo de desenvolvimento econômico e social, pautado pela atuação da terceira via.

Esse processo teve no governo FHC seu grande processo de implementação com a elaboração e publicação “Plano Diretor da Reforma do Estado”. No qual abriu caminhos para a terceirização irrestrita, inclusive de setores sociais como saúde e educação, que tradicionalmente eram exercidos por atores estatais. O governo Lula e seguintes, não criaram grandes obstáculos à implementação da agenda neoliberal.

Esse processo de implementação da agenda neoliberal foi possibilitado por um novo modelo de relações entre o público e o privado que resultou em uma nova forma de atuação estatal, ou o novo papel do Estado.

Com a evolução do capitalismo globalizado e do neoliberalismo, o estado é obrigado a reestruturar sua cadeia de produção e sua política econômica, possibilitando a emergência do terceiro setor. Esse processo foi consolidado com a implementação do Plano Diretor da Reforma do Estado, também batizada de Estado Social Liberal e se pautou pela complementaridade entre Estado e mercado.

O estado passaria a deixar de ser o provedor de serviços de saúde, educação, cultura e assistência social, pois acreditava que as tornaria mais eficientes ao inserir a competitividade e a flexibilidade na no fornecimento desses serviços e passaria a ter a função de regular e conceber, acompanhar, programar, fiscalizando e avaliando o desempenho de cada ação, vem junto com a perspectiva de separação das funções de governar e executar, levando à sociedade civil a parceira do Estado. Ao delegar e transferir papel de executor o Estado também procura se desresponsabilizar pelo fornecimento de serviços de forma direta que ficavam sob sua tutela e exclusividade.

O poder legislativo se encarregou de realizar o movimento com a implementação da Emenda Constitucional nº19 de junho de 1998 (BRASIL 1998), que alterou os princípios e normas da administração pública, que autorizou a aplicação de recursos públicos no setor privado.

Então, se intensifica a influência do empresariado por meio de parcerias público-privadas na educação com o fornecimento de pacotes pedagógicos, a subvenção e voucherização de vagas para alunos das redes públicas em institutos e fundações privadas, tudo isso facilitado após a publicação do Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil – MROSC e da proposta “Arranjos de Desenvolvimento da Educação-ADE” sugere algumas ferramentas para o fortalecimento e implementação dentro do regime de colaboração entre entes federativos, com destaque para municípios dentro do que compete aos seus sistemas de ensino.

Esse processo promove impactos como a quebra da autonomia das escolas e dos educadores. Como a educação passa a ser vista como serviço, o cidadão para ser considerado consumidor o que muda radicalmente o modo de gestão do sistema de ensino. Nesse sentido é apresentada a atuação do Instituto Ayrton Senna em Salvador, como exemplo da influência e intervenção do empresariado na educação pública soteropolitana.

É apresentada uma análise de como o capital e o neoliberalismo usam a educação como ferramenta ideológica para manter seu ciclo de acumulação sempre nas mãos dos mesmos atores e elite burguesa em detrimento dos interesses e exploração dos trabalhadores. Desse modo, se faz necessário ajustar um currículo escolar e de formação profissional que atenda aos interesses do empresariado.

O neoliberalismo, quando se torna a base de um governo, promove entre outras consequências o crescimento e fortalecimento do setor privado em detrimento da prestação de serviços públicos, e a crença e valorização da individualidade, posto que a tarefa do Estado numa economia neoliberal é garantir a segurança jurídica e administrativa para o mercado e a propriedade privada, assim, consideradas como essenciais para a geração de riqueza e sua acumulação. As parcerias público-privada tem sido uma das formas de intervenção na educação. Logo, a participação do empresariado na elaboração e execução de políticas educacionais não pode ser considerada como uma ação realizada de forma neutra, ou sem interesses.

O empresariado criou e financiou grupos para garantir a hegemonia de seus interesses na elaboração da BNCC e na Reforma do Ensino Médio. A convocação do empresariado por parlamentares para participarem da elaboração do texto da lei, demonstra a posição de força desse segmento da burguesia. Dentre os atores convidados, é possível destacar a presidente do “Todos pela Educação” um movimento empresarial, cuja justificativa é que diria respeito a “toda a sociedade brasileira” e que poderia colaborar com suporte técnico junto ao grupo de trabalho. Aqui é importante salientar que dentre os nomes que compõem o movimento na condição de mantenedores encontram-se empresas como o Bradesco, Itaú, Unibanco, Telefônica, Suzano, Vale, Natura e a Lemann.

Embora o empresariado deseje dominar a condução da educação brasileira existem conflitos internos entre seus diversos segmentos que podem ser categorizados nos que defendem a educação-mercadoria e os que desejam explorar a mercadoria educação, havendo inclusive um grupo que defende outra forma de atuação que seria educação sem estado.

No processo de elaboração da BNCC, se verificou a partir de categorizações bourdieusianas a conjuntura e o espaço social donde se aplicaram diversas estratégias aplicadas para dissimular as disputas ideológicas e mercadológicas de um

currículo comum para todo o Brasil. Aqui se aponta a atuação de atores como CONSED e UNDIME, Conselho Nacional de Educação e do Fórum Nacional de Educação, além de associações sem fins lucrativos, institutos e fundações como condutores principais, e de outros com menor prestígio político com menor força na disputa estão listados: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa e Educação – ANPED, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação-CNDE, a Associação Brasileira de Currículo-ABdC. Também se registrou contribuições de faculdades de educação, com destaque para as instituições públicas, e muitas associações de ensino. Também se registrou a presença Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação-CNTE e o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior-Andes-SN.

A elaboração da BNCC também foi objeto de consensualização entre as forças políticas neoliberais que conseguiram impor a narrativa e seus interesses com a criação do Movimento pela Base que buscou a legitimação se apoiou nos “especialistas e na “sociedade cível organizada, desse modo pode recorrer a uma qualificação técnico-científica e se apoiando na vontade geral da sociedade civil”.

A agenda neoliberal trabalha de modo sistemático nas disputas pela gestão e pelo currículo e isso se configura na elaboração, implementação e execução, assim como pela hegemonia do discurso sobre a BNCC.

Após análises e considerações, é possível identificar questões relacionadas aos impactos do neoliberalismo e sua presença na educação pública e na BNCC.

Primeiro pela implementação da política de responsabilização de professores e do ranqueamento de sistemas, escolas e alunos em avaliações de grande escala. Essas políticas não trouxeram os resultados esperados, nem nos Estados Unidos seu local de origem, inclusive é apontada como responsável por uma década de educação perdida, nem no Brasil onde, apesar de relatos de uma experiência bem sucedida no município de Sobral-CE, existe uma investigação que aponta indícios de manipulação de procedimentos que teriam induzido os resultados obtidos.

Na análise dos impactos se pode inferir que a responsabilização e meritocracia não apresenta evidências de eficácia pois coloca o aluno e o professor num ambiente de tensão e competitividade, dado a realização de testes e ranqueamento constantes.

Na questão da privatização se percebe o novo modelo de apropriação de recursos sem a transferência de ativos. Desse modo, o empresário recebe recursos para administrar o sistema e, para lucrar, precisa gastar o mínimo possível.

Na questão do currículo, fica evidente para alunos e famílias que esse modelo de ensino focado apenas nas avaliações e ranqueamento deixa de lado elementos curriculares importantes trazendo grandes prejuízos, a médio e longo prazo.

Outro problema verificado é a concorrência entre escolas e entre professores, pois gera um ambiente de competitividade e pouca cooperação dado a necessidade de aparecer bem no ranqueamento dos indicadores da educação.

Nessa mesma linha os alunos acabam sendo submetidos a processos estressantes de testes e simulados, pois os professores só serão bonificados se os resultados gerais desses alunos alcançarem as metas estipuladas previamente.

Por fim, e não menos importante, a transferência de recursos, a falácia de que a escola privada é melhor, e a segregação de alunos para obtenção de resultados positivos, ainda que mascarados, tendem a produzir o fechamento de escolas públicas, o que é inaceitável em nosso entendimento.

Diante das questões levantadas e de outras ainda em fase de investigação para o aprofundamento dessa pesquisa, listamos alguns pontos para o enfrentamento contra o avanço do neoliberalismo na educação.

1. Defender a exclusão da Educação do teto de gastos do Estado, pois limita a possibilidade de investimento (como pesquisa e desenvolvimento) por instituições públicas;
2. Buscar garantias jurídicas e administrativas, elaborando um arcabouço legal, para a aplicação dos recursos para a educação no âmbito do setor público de modo a reverter o escoamento desses recursos para a iniciativa privada;
3. Criar limitações severas às políticas educacionais pautadas em parcerias público-privadas;
4. Abdicar e rescindir a assinatura de tratados internacionais que visam transformar a educação num ramo de exploração mercantil;

5. Criar programas que garantam uma rede de proteção social para a população de modo que a educação e saúde sejam o fim e não o meio para a realização de políticas;
6. Eliminar os testes de avaliação em larga escala e a política de ranqueamento dos atores da educação;
7. Defender que na Educação Infantil sejam priorizadas ações pedagógicas que estejam baseadas nas fases do desenvolvimento;
8. Garantir que a educação seja um espaço de diversidade, debate de ideais sem a imposição de aparatos econômicos como premissa fundamental, evitando-se a padronização da educação por apenas um viés ideológico;
9. Revogar a BNCC e a reforma do Ensino Médio;
10. Lutar e evitar intransigentemente o fechamento de escolas públicas.

Após diversas análises e considerações sobre as relações entre o empresariado e o Estado, sobre o avanço da agenda neoliberal sobre setores tradicionalmente sob os cuidados e ação direta do Estado como a Educação, sobre interesses e modo de operar na educação pública brasileira, sobre a influência do empresariado e seus institutos e fundações e sua influência em processos decisórios na elaboração de políticas públicas para a educação, com destaque para as reformas curriculares com a criação as Base Nacional Comum Curricular e a Reforma do Ensino Médio, é possível concluir que o estudo apresentado detêm significativa relevância justamente por alertar sobre os impactos e prováveis prejuízos derivados das determinações do que agora se configura como mercado educacional.

No que pese a apresentação por parte do Estado que afirmou que a elaboração e implementação da BNCC e da Reforma do Ensino Médio visariam garantir equidade de oportunidades e outras melhorias na educação, esses processos desconsideram questões fundamentais que afetam diretamente qualquer processo educacional como a formação adequada e para professores, o investimento e melhoria das condições estruturais das escolas, a necessidade de investimento em recursos humanos com melhores salários dignos para os trabalhadores em educação, sejam docentes ou não docentes, o que consideramos elementos essenciais que poderiam favorecer o acesso, permanência e sucesso de alunos nas unidades escolares.

Também vale salientar que as ações como a Reforma do Estado, o Marco Regulador das Organizações da Sociedade Civil, o MROSC, a Reforma Trabalhista que além de retirar direitos dos trabalhadores passou a permitir a terceirização inclusive de atividade fim, tudo isso atendendo aos interesses do mercado se tornaram fatores que favorecem e estimulam as parcerias público-privadas passaram e a criação e exploração de novos nichos de mercado, exatamente dentro de premissas da agenda neoliberal.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. **Consequências da atuação do Instituto Ayrton Senna para a gestão da educação pública**: observações sobre 10 estudos de caso. *Práxis Educativa*, 2011

ALMEIDA, C. L. M.; SOUZA, W. K. A. OS DITAMES DO EMPRESARIADO BRASILEIRO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO: ações, implicações e perspectivas. *In: RTPS-Revista Trabalho, Política e Sociedade*. Vol. 6, nº 10, p. 451-464, jan-jun/2021

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**: notas sobre aparelhos ideológicos de estado. 3 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. **Ideologia e aparelhos ideológicos de estado**. Lisboa: Presença, 1970

ANDRADE, M. C.; V. MOTTA. O EMPRESARIAMENTO DA EDUCAÇÃO DE NOVO TIPO E SEUS AGENTES: o empresariado educacional do tempo presente. *In: Trabalho necessário*. V.20, nº 42, (maio-agosto), 2022.

AVELAR, Marina; BALL, Stephen J. **Mapping new philanthropy and the heterarchical state**: The Mobilization for the National Learning Standards in Brazil". *International Journal of Educational Development*, 2019

BARREIROS, Débora. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: sujeitos, movimentos e ações políticas", 38ª Reunião Nacional da Anped. 2017.

BARROS, Rubem. **Setor de educação básica entra no radar dos investidores**. Disponível em: [Setor de educação básica entra no radar dos investidores - RFM Editores \(revistaeducacao.com.br\)](https://revistaeducacao.com.br), acesso em 05/03/2023

BOLTANSKI, Luc; THÉVENOT, Laurent. **The sociology of critical capacity**. *European Journal of Social Theory*, 1999.

BOURDIEU, Pierre. (2004), **Espaço social e poder simbólico**. In: P. Bourdieu, *Coisas ditas*, São Paulo, Brasiliense. 2004

_____. **Espaço social e espaço simbólico**. In: Bourdieu, Pierre. *Razoes praticas. Sobre a teoria da ação*. Papiros, Campinas, SP, 1996.

BRANCO, E. P.; BRANCO, A. B. G.; IWASSE, L. F. A.; e ZANATTA, S. C. **UMA VISÃO CRÍTICA SOBRE A IMPLANTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR EM CONSONÂNCIA COM O ENSINO MÉDIO.** *in* Debates em Educação | Vol. 10 | Nº. 21 | Maio/Ago. | 2018 60 (interesses do mercado).

BRASIL (Casa Civil). **Lei 12796/2013** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm, acesso em 29/11/2022.

_____. (Casa Civil). **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. Disponível em. Acesso em: 05/03/2023

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil:** texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf, acesso em 05/03/2023

_____. **Emenda Constitucional nº 19**, de 04 de junho de 1998. Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública Servidores e Agentes Políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Governo Federal, e dá outras providências.

_____. **Lei 5.540**, de 28 de novembro de 1968.

_____. **Lei Complementar Nº 101**, de maio de 2000. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências.

_____. **Lei nº 11.079**, de 30 de dezembro de 2004. Institui normas gerais para a licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública.

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014, Aprova o Plano nacional de educação e dá outras providências. Brasília, DF.

_____. **Lei nº 13.019**, de 31 de julho de 2014 (Marco Regulatório da Sociedade Civil) Presidência da República – Secretaria-Geral – Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF

_____. **Lei nº 13.415**. de 16 de fevereiro de 2017. Presidência da República. Secretária Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília DF. Altera as Leis nº 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.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade de Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Conselho Nacional de Educação. *Câmara De Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.* MEC. SEB, DICEI, Brasília – DF, 2013

BRASIL. **Plano Diretor e Reforma do Aparelho do Estado.** Brasília-DF: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995.

_____. **Projeto de Lei nº 2417**, de 28 de setembro de 2011. Dispõe sobre Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADE), 2011.

_____. **Resolução nº 1**, de 23 de janeiro, de 2012. Dispõe sobre o regime de colaboração mediante Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE) como instrumento de gestão pública para a melhoria da qualidade social da educação. Brasília, DF: MEC/ CNE/ CEB, 2012.

BRESSER-PEREIRA, L. C. **A REFORMA DO ESTADO NOS ANOS 90:** A lógica e mecanismos de controle. Brasília: Ministério da administração e Reforma do Estado, 1997.

_____. **Um novo estado para a América Latina.** Novos Estudos CEBRAP 50, Março, 1998, p. 91-98.

_____. A Reforma do Estado nos anos 90: Lógica e Mecanismos de Controle. **Revista de Cultura e Política Lua Nova.** São Paulo, n.45, p.49-95, 1998.

BRESSER-PEREIRA, L. C.; GRAU, N. Entre o Estado e o mercado: o público não-estatal. In: **O público não-estatal na reforma do Estado.** Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1999, p. 15-48.

BUCZEK, Y. G. O; e A. DOMINGUES. O compromisso todos pela Educação: projetos de educação da burguesia para trabalhadores. *in: Revista Eletrônica Arma Crítica.* Nº 12, Novembro/2019.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. A crescente influência do empresariado na elaboração e na execução de políticas públicas para a educação básica brasileira. in V. M. V. Peroni; P. V. Lima (org.), **Anais do 1º Seminário Nacional Redefinições**

das fronteiras entre o público e o privado: Implicações para a democratização da educação, UFRGS, Porto Alegre/RS, 05 a 08 de dezembro de 2017.

_____. **A EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA:** E as novas relações entre o estado e os empresários. (2017) In: *Revistas Retratos da Educação*, v.11, n. 21, 2017, p. 525-541.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis, Vozes, 2008.

CHAUI, M. (30 de janeiro de 2017). **O retrato de uma catástrofe.** Acesso em 25/03/2023, disponível em *Jornalistas Livres*
https://www.google.com/search?q=O+retrato+de+uma+cat%C3%A1strofe&rlz=1C1PRFI_enBR909BR909&oq=O+retrato+de+uma+cat%C3%A1strofe&aqs=chrome..69i57j33i160l4.2226j0j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8&safe=active&ssui=on

CNI Confederação Nacional da Indústria. **Educação para o mundo do trabalho: sumário executivo.** – Brasília: CNI, 2013.

COSTA, M. C. S.C.; FARIAS, M. C. G; SOUZA, M. B. **A BASE NACIONAL COMU CURRICULAR (BNCC) E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL:** retrocessos, precarização do trabalho docente e desintelectualização docente. *Movimento-Revista de Educação*, Niterói, ano 6, n.10, p. 91-120, jan./jun. 2019.

COUTINHO, Carlos Nelson. **O Estado Brasileiro:** Gênese, Crise, Alternativas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

ESTEVÃO, Carlos Vilar. **A qualidade da Educação: suas implicações na política e na gestão pedagógica.** RBPAAE – v.29, n.1, p.15-26, jan./abr. 2013.

ETHOS. **O que as empresas podem fazer pela educação** São Paulo: CENPEC: Instituto Ethos, 1999. (vários autores).

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social,** Brasília, Editora da UnB. 2001

FREIRE. P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

FREITAS, LUIS Carlos. **OS REFORMADORES EMPRESARIAIS DA EDUCAÇÃO: DA DESMORALIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO À DESTRUIÇÃO DO SISTEMA PÚBLICO DE EDUCAÇÃO** *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012

_____. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutivo**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GABRIEL, C. T. *Quando “nacional” e “comum” adjetivam o currículo da escola pública*. in: **RESVISTA RETRATOS DA ESCOLA**. V. 9, nº 17, p. 283-297, Brasília-DF, 2015

GIDDENS, A. **A terceira via e seus críticos**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo, SP: Atlas, 1999.

HARVEY, David. **Neoliberalismo como Destruição Criativa**. In: ©INTERFACEHS – Revista de Gestão Integrada em Saúde do Trabalho e Meio Ambiente - v.2, n.4, Tradução, ago/2007.

_____, David. **Para entender O capital**; [tradução de Rubens Enderle] - São Paulo, SP: Boitempo, 2013.

HOBBSBAWN, E. **Era dos extremos**: o breve século XX: 1914-1991. 2 ed. São Paulo: Cia das Letras, 1997.

INSTITUTO ETHOS. **O que as empresas podem fazer pela educação**. São Paulo, CENPEC: Instituto Ethos, 1999.

LAUGLO, J. **Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação**. **Cadernos de Pesquisa**. n. 100, p. 11-36, mar, 1997.

LEHER, Roberto. 25 anos da educação pública: notas para um balanço do período. In: Guimarães, Cátia; Brasil, Isabel; Morosini, Márcia Valéria. **Trabalho, educação e saúde**: 25 anos de formação politécnica no SUS. Rio de Janeiro: EPSJV, 2010, p. 29-72.

LIMAVERDE, Patrícia. **Base Nacional Comum**: desconstrução de discursos hegemônicos sobre currículo mínimo. Terceiro Incluído, 2015

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MACEDO, Elizabeth. **Base nacional comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem?**. Educação e Sociedade, 2015.

_____. **Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, 2014.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; PINA, Leonardo Docena; MACHADO, Vinícius de Oliveira; LIMA, Marcelo. **A base nacional comum curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

MARTINS, A.S. **à direita para o social: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo**. Juiz de Fora. UFJF, 2009.

_____. **Movimento Todos pela Educação: um projeto de nação para a educação brasileira**. Dissertação. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martin Claret, 2008.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008. (Mundo Trabalho)

MICHETTI, Miqueli. **O discurso da diversidade no universo corporativo: “institutos” empresariais de cultura e a conversão de capital econômico em poder político**. Contemporânea: 2017

MILLER, E.; ALMON, J. **Crisis in the Kindergarten: why children need do play in school**. College Park: Alliance for Childhood, 2009. Disponível em: Acesso em: 27 fev. 2011. p. 54-84, 2016.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NEAL, D.; SCHANZENBACH, D.W. **Le behind by design: profi ciency counts and test-based accountability**. Review of Economics and Statistics, Cambridge, Mass., v. 92, n. 2, p. 263-283, 2010.

PARCEIROS DA EDUCAÇÃO. **A transformação da qualidade da educação básica no Brasil**. 2010. Disponível em: Acesso em: 14 dez. 2010

PEREIRA, J. N.; EVANGELISTA, O. **QUANDO O CAPITAL EDUCA O EDUCADOR: BNCC**, Nova escola e Lemann. Movimento-Revista de Educação, Niterói, ano 6, n.10, p. 65-90, jan./jun. 2019

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M.R. *O PÚBLICO E O PRIVADO NA EDUCAÇÃO: Projetos em disputa.* in: **RESVISTA RETRATOS DA ESCOLA**. V. 9, nº 17, p. 337-352 Brasília-DF, 2015

PLATÃO. **A República**. Trad. Maria Helena da Rocha Pereira. 9 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

RAVITCH, D.. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Sulina, Porto Alegre, 2011

ROSSI, A. R.; LUMERTZ, J; PIRES D. O. As parcerias público-privadas na educação: cerceando a autonomia e gestão democrática. **Revista Retratos da Escola**, V. 11, n. 21, p.557-570. Dez/2017, Brasília, 2017

ROUSSEAU, Jean. **Emílio ou da educação**. Trad. Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SALGADO, Valéria. **Aspectos críticos da Lei nº 13.019, de 2014** - Uma análise do marco regulatório das organizações do terceiro setor. SS Direito e Gestão pública – Consultoria. 2015. Disponível em <http://idisa.org.br/files/artigos/artigo%20mrosc%20ago2015.pdf>, acesso em 25/03/2023.

SANTOS, Márcia Luzia dos, SILVA, Mariléia Maria da. Filantropia e o silencioso processo de privatização da educação básica. in V. M. V. Peroni; P. V. Lima (org.). **Anais do 1º Seminário Nacional Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: Implicações para a democratização da educação**, UFRGS, Porto Alegre/RS, 05 a 08 de dezembro de 2017.

SAVIANI, Demerval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**, Campinas, Autores Associados, 2007.

_____. **História, trabalho e educação**: comentário sobre as controvérsias internas ao campo marxista. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*. UFBA, v. 3, nº. 2, 2014. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9448>

_____. **EDUCAÇÃO ESCOLAR, CURRÍCULO E SOCIEDADE**: o problema da Base Nacional Comum Curricular. Movimento-Revista de Educação, Niterói, ano 3, n.04

_____. **Escola e democracia: teorias da educação**, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política!. 32. ed.-: Autores Associados, Campinas-SP, 1999. - (Coleção polêmicas do nosso tempo)

_____. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010. 476 p

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações**. 8ª ed. Campinas/Autores Associados, 2003.

SETUBAL, M. A. **Os melhores professores para as piores escolas**. Folha de S. Paulo, São Paulo, Caderno 1, p. 3, 26 abr. 2012

SGUISSARDI, V. **Estudo Diagnóstico da Política de Expansão da (e Acesso à) Educação Superior no Brasil – 2002-2012**. Brasília: Edital N. 051/2014 SESU; Projeto de Organismo Internacional – OEI; Projeto OEI/BRA/10/002, 2014.

SILVEIRA, Zuleide S. **Contradições entre capital e trabalho: concepções de educação tecnológica na reforma do ensino médio e técnico**. 2007. 266 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói. 2007.

SIMIELLI, Lara Elena Ramos; ALVES, Mário Aquino. **Empresas Agindo como Atores Políticos: Um Estudo de Caso Sobre uma Coalizão em Educação no Brasil**. XXXV Encontro da ANPAD. Rio de Janeiro, 4 a 7 de setembro de 2011

SMITH, A. **A Riqueza das Nações: Investigações Sobre sua Natureza e suas Causas**. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

SPERANDIO, L. **Anamaria Camargo, do projeto Educação sem Estado: Para o Estado, o aluno é um meio, não um fim**. (17 de julho de 2017). Disponível em: <https://studentsforliberty.org/brazil/blog/anamaria-camargo-educacao-sem-estado/>, acesso em 01/01 /2023).

TAKAHASHI, F. (12 de novembro de 2015). **Semiárido cearense tem escolas públicas com nível de países ricos**. Acesso em 24 de setembro de 2018, disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2015/11/1704915--semiarido-cearense-tem-escolas-publicas-com-nivel-de-paises-ricos.shtml>, acesso em 26/03/2023.

VEIGA, J. M. **BASE NACIONAL COMUM: currículo para a educação básica em disputa**. (08/07/2015) Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/base-nacional-comum-curriculo-para-educacao-basica-em-disputa>. Acesso em 15/03/2023.

VILLAS-BÔAS, M. A. (6 de abril de 2017). **A verdade sobre o IDEB e a educação de Sobral**. Disponível em <https://jornalggn.com.br/artigos/a-verdade-sobre-o-ideb-e-a-educacao-de-sobral-por-marcos-de-aguiar-villas-boas/>, acesso em 26/03/2023

YADA, Leonardo. **A atuação prático-discursiva da Fundação Lemann: o curso “gestão para sala de aula” e o movimento pela base nacional comum**. Trabalho de conclusão de curso, CGAP- FGV, São Paulo, 2016