

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FERNANDA FERREIRA BELO

**A LÓGICA DO MERCADO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL – a
parceria público-privada em Catalão/Goiás**

GOIÂNIA – 2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FERNANDA FERREIRA BELO

**A LÓGICA DO MERCADO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL – a
parceria público-privada em Catalão/Goiás**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Educação.

Linha de pesquisa: Estado, Políticas e História da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Nelson Cardoso Amaral.

GOIÂNIA – 2014

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
GPT/BC/UFG**

F3831 Ferreira Belo, Fernanda.
A lógica do mercado na educação pública municipal
[manuscrito]: a parceria público-privada em Catalão/Goiás /
Fernanda Ferreira Belo - 2014.
252 f. : figs, tabs.

Orientador: Prof. Dr.Nelson Cardoso Amaral.
Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Educação, 2014.
Bibliografia.

1. Educação pública – Catalão (GO) 2. Mercado
educacional 3. Escola publica 4. Educação – Reforma
I. Título.

CDU: 37.018.591(817.3)

FERNANDA FERREIRA BELO

**A lógica do mercado na educação pública municipal –
a parceria público-privada em Catalão/Goiás**

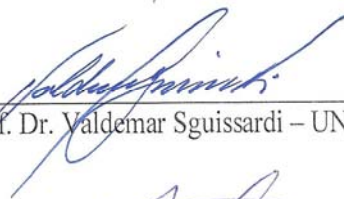
Tese defendida no Curso de Doutorado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do grau de Doutora, aprovada em 11 de fevereiro de 2014, pela Banca Examinadora constituída pelos professores:



Prof. Dr. Nelson Cardoso Amaral (Orientador) – UFG
Presidente da Banca



Prof. Dr. Roberto Francisco de Carvalho – UFT



Prof. Dr. Valdemar Sguissardi – UNIMEP/SP



Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira – UFG



Profª Drª Maria Margarida Machado – UFG

A meus pais, Elza Ferreira Belo e Ângelo Belo (*in memorian*), minha irmã Luiza e família. Aos meus dois filhos, Isabela R. Ferreira Belo e Augusto R. Ferreira Belo.

AGRADECIMENTOS

A todos que contribuíram para a realização deste trabalho, em especial ao meu orientador professor Dr. Nelson Cardoso Amaral.

Aos meus amigos de longa data Wolney Honório Filho, Juçara Gomes de Moura, Maria Aparecida Lopes Rossi, Maria José da Silva e Maria José dos Santos. Aos meus amigos e colegas do curso de doutorado Renata, Marcia, Jaqueline, Cida Alves, Vanderleida, Guilherme, Humberto e especialmente a Maurício Campos e Moisés Lemes.

Aos professores João Ferreira de Oliveira, Roberto de Carvalho, Maria Margarida Machado, Valdemar Sguissardi, por participarem das bancas e por contribuírem significativamente para a concretização deste trabalho.

Aos professores do PPGE/FE/UFG Sílvia Rosa Zanolla, Ged Guimarães, Anita Rezende, Maria Margarida Machado. Aos professores do Mestrado em História da Faculdade de História/UFG, David Maciel e Barsanufu Gomides Borges.

À secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação.

À administração do Campus Catalão, da Universidade Federal de Goiás, na pessoa de Manoel Rodrigues Chaves. Aos professores do Departamento de Educação do Campus Catalão, da Universidade Federal de Goiás. À Secretaria Municipal de Educação de Catalão, Goiás.

Ao Ministério Público de Catalão, Goiás e ao Tribunal de Contas dos Municípios, do Estado de Goiás.

À Associação dos Docentes da Rede Municipal de Educação de Catalão – ADRMEC.

Aos gestores municipais e a todos os profissionais que atuam na Educação Infantil da rede municipal de educação de Catalão que contribuíram com o desenvolvimento deste trabalho de pesquisa.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS:

FUNDEB – Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF – Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PDE - Escola – Plano de Desenvolvimento da Escola
PIB – Produto Interno Bruto
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE – Plano Nacional de Educação
PPP – Parceria Público-Privada
PPPE – Parceria Público-Privada em Educação
PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira
PT – Partido dos Trabalhadores
SABE – Sistema Aprender Brasil de Ensino da Editora Positivo Ltda.

AGÊNCIAS INTERNACIONAIS:

Bird – Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
BM – Banco Mundial
Cepal – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
FMI – Fundo Monetário Internacional
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA – Organização dos Estados Americanos
ONU – Organização das Nações Unidas
Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Usaid – Agência dos Estados Unidos da América para o Desenvolvimento Internacional

TABELAS, GRÁFICOS, QUADROS E FIGURAS

- 1- TABELA 1 - GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN América Latina e Caribe (PIB) – CEPAL/2011 – p. 141
- 2- CATALÃO – GO – População Estimada – 2001-2011 p. 171
- 3- CATALÃO – GO - Taxa Geométrica de Crescimento - 1991-2011 – p. 172
- 4- CATALÃO – GO - Produto Interno Bruto (Valores a preços de janeiro de 2013, corrigidos pelo IPCA) – p. 173
- 5- CATALÃO - GO - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – p. 175
- 6- CATALÃO – GO - Número de Alunos Matriculados – anos 1999 -2012 – p. 177
- 7- CATALÃO – GO - Taxa de Alfabetização – p. 180
- 8- - CATALÃO – GO - Estabelecimentos de Ensino no município – p. 181
- 9- CATALÃO – GO - Quantidade estimada de livros didáticos para 2009, por série/ano – SABE/Positivo p. 200
- 10- CATALÃO – GO – IDEB- Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Rede Pública Municipal – 205
- 11- CATALÃO – GO - Participação na escolha do SABE/positivo em Catalão - GO (2008/2009) – p. 215
- 12- CATALÃO – GO - Necessidade de rever/modificar o trabalho pedagógico para utilizar o SABE – p. 217
- 13- CATALÃO – GO - SABE/Positivo e a Educação Infantil – pré-escolar – p. 218
- 14- CATALÃO – GO - Avaliação sobre a assessoria pedagógica e uso do portal eletrônico – p. 219
- 15- CATALÃO – GO - Avaliação da assessoria e assistência pedagógica e de formação continuada realizada pelo SABE/Positivo – 220

GRÁFICO:

Gráfico 1 – Estado de Goiás - *Ranking* dos municípios na geração de riquezas - 172

QUADROS:

Quadro 1 –Programas de ajuste de cunho neoliberal do Estado no Brasil e na América Latina – p. 114

Quadro 2 - Ações previstas pela assessoria pedagógica implantada pelo SABE/Positivo – p. 199

Quadro 3 - TCM - Valores aplicados pela Prefeitura Municipal de Catalão na parceria pública-privada com a editora Positivo para aquisição de sistema de ensino para a educação infantil – período 2009 – 2012 (a preços de janeiro de 2013, corrigidos pelo IPCA) – p. 210

FIGURAS:

Foto 1. Material de Divulgação da gestão pública municipal de Catalão, 2012 – p. 205

Foto 2. Material de Divulgação da gestão pública municipal de Catalão, 2012 – p. 206

Foto 3. Material de Divulgação da gestão pública municipal de Catalão, 2012 – p. 208

Foto 4. Professores e equipe técnica da rede municipal de ensino de Catalão. – p. 211

Foto 5. Treinamento e capacitação de professores para o uso do SABE em catalão, 2009. P. 211

Foto 6: Entrega de quites escolares – p. 2012

Foto 7: Material de Divulgação da gestão pública municipal de Catalão, 2012 – p. 212

Material Didático e de divulgação da parceria Editora Positivo/SEMEC – Catalão, 2012 – p. 211

RESUMO

BELO, Fernanda Ferreira. A lógica do mercado educacional na Educação (pública) municipal - A Parceria Público-Privada em Educação, Catalão, Goiás. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) - (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Goiânia, 2014.

Este estudo está vinculado à linha de pesquisa Estado, Políticas e História da Educação e foi desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. Tem por objetivo analisar a lógica do mercado educacional no contexto da educação (pública) municipal, em Catalão, Goiás, sob a perspectiva das parcerias público-privadas em educação– PPPE. A parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de Catalão– SMEC com a Editora Positivo Ltda foi formalizada a partir de 2008 e se deu pelo fornecimento de materiais didáticos do denominado Sistema de Ensino Aprende Brasil– SABE, de serviços de acompanhamento e assessoramento pedagógico e de acesso ao portal eletrônico do *site* desta Editora. Para desenvolver este estudo foi realizada uma revisão de literatura, levantamento e análise documental da legislação pertinente, entrevistas semi-estruturadas com sujeitos envolvidos com a implantação da PPPE, utilização de questionários com os trabalhadores da educação pública municipal, da modalidade pré-escolar e dirigentes sindicais desta categoria. Neste estudo, problematizamos as políticas educacionais de caráter privatista e economicista que possibilitam as PPPE se efetivarem como padrão de organização da Educação escolar pública frente à proposta histórica de educação pública, gratuita e democrática, combinada com a pluralidade de ideias e diferentes concepções pedagógicas. Constatamos neste estudo que a inserção da lógica de mercado educacional na Educação (pública) municipal em Catalão tem levado à internalização e naturalização de que tudo que envolve a Educação pública pode ser convertido em bens e produtos comercializáveis. A aceitação dessa lógica promove mudanças nas concepções de escola pública, pois ocorre a incorporação de uma nova justificação ético-moral e política privatizante no projeto de Educação. Esse processo viabiliza a expansão de grandes grupos empresariais do setor educacional que encontram novos nichos de exploração econômica, que permitem a apropriação privada do bem público, a continuidade da concentração de capital em grandes empresas do ramo educacional, sem, contudo gerar efetivamente a melhoria da rede escolar pública, visto que a sociedade capitalista, por ser contraditória, prevê os meios de assegurar as diferenças de classe e os privilégios educacionais destinados à elite. Com esse processo tem ocorrido uma fetichização dos produtos, serviços e tecnologias educacionais que são comercializados nos convênios com as escolas municipais, visível na supervalorização que extrapola a realidade desses objetos e a sua relação com o trabalho e o conhecimento humanos.

Palavras-chaves: Educação Pública Municipal; Parceria Público-Privada; Mercado Educacional.

ABSTRACT

BELO, Fernanda Ferreira. The logic of the educational market in (public) municipal education - A Public-Private Partnership in Education, Catalão, Goiás. 252 f. Thesis (PhD in Education)- Federal University of Goiás, Education Faculty, Goiânia, 2014.

This study is part of the line of research State, Policy and History of Education and has been developed in the Post-Graduation Program in Education at the Federal University of Goiás. It aims to analyze the logic of the educational market in the context of (public) municipal education, in Catalão, Goiás, from the perspective of public-private partnerships in education - PPPE. The partnership between the City Department of Education of Catalão (Secretaria Municipal de Educação de Catalão – SMEC) with Positive Publishing House Ltd was formalised after 2008 and occurred by providing teaching materials called Teaching System Learn Brazil (Sistema de Ensino Aprende Brasil– SABE), monitoring and educational advisory services and access to this Publisher house's website. To develop this study it was accomplished a literature review, documentary survey and analysis of relevant legislation, semi-structured interviews with individuals involved with the implementation of PPPE, using questionnaires with workers of the municipal public education, from pre-school and syndical leaders in this category. In this study, we question the educational policies of privatizing and economist character that enable PPPE to take effect as the standard of organization of public school education across from the historic proposal for public, free and democratic education, combined with the plurality of ideas and different pedagogical concepts. This study found that the insertion of educational market logic in the (public) municipal education in Catalão has led to the internalization and naturalization of everything that involves public education can be converted into marketable products. The acceptance of this logic promotes changes in conceptions of public school, because the incorporation of a new ethical-moral justification and privatization policy in the project of education occurs. This process enables the expansion of large business groups in the education sector to find new niches of economic exploration, which allow the private appropriation of public property, the continued concentration of capital in large companies in the education industry, without, however effectively generate improvement of public school system, once the capitalist society, being contradictory, provides the means to ensure class differences and educational privileges for the elite. With this process there has been a “fetishization” of products, services and educational technologies that are marketed in agreements with local, visible in schools overvaluation that goes beyond the reality of these objects and their relationship to labor and human knowledge.

Key Words: Municipal Public Education; Public-Private Partnership; Educational Market.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I - A ORGANIZAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA: O PÚBLICO E O PRIVADO EM QUESTÃO	34
1.1. Os fundamentos da educação pública, gratuita, laica e universal e a defesa do ensino livre à iniciativa privada.....	39
1.2. O movimento social e as forças políticas que consolidaram o capitalismo e o projeto de educação no Brasil.....	48
1.2.1. Os fundamentos da educação brasileira como projeto político-educacional na sociedade capitalista	61
1.3. A legislação educacional no Regime Militar: a escola pública reformada e a ampliação do setor educacional privado.....	77
1.4. A organização da educação pública no contexto da (re) democratização política brasileira.....	90
CAPÍTULO II – REFORMA DO ESTADO E DA EDUCAÇÃO NOS ANOS 1990: A LÓGICA DE MERCADO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA.....	97
2.1. As Reformas do Estado e da educação no contexto da globalização e das políticas neoliberais.....	106
2.2. A “educação para todos” e as parcerias público-privadas no cenário nacional	135
2.3. As parcerias público-privadas e o papel do setor privado na defesa da educação pública.....	145
CAPÍTULO III – A LÓGICA DO MERCADO E A PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA NA EDUCAÇÃO MUNICIPAL	159
3.1. As reformas administrativas do Estado em Goiás e as parcerias privadas no setor público.....	161
3.2.. A estruturação da educação escolar no município de Catalão a partir dos anos 1990.....	170
3.3. A parceria público-privada e a lógica de mercado na educação pública municipal em Catalão/Goiás	188

3.4. A lógica de mercado na educação pública municipal e as campanhas publicitárias em Catalão/Goiás.....	203
3.5. A parceria público-privada em educação na percepção dos trabalhadores da Educação Infantil – pré-escola	214
CONSIDERAÇÕES FINAIS	233
REFERENCIAIS	241
ANEXO.....	256

INTRODUÇÃO

“nada pode *emergir* ao final do processo que não tenha aparecido como premissa e pré-condição no *começo*. Mas, por outro lado, tudo tem que se evidenciar”¹

Fazendo referência à epígrafe de Marx nos *Grundrisse*, entendemos que o fenômeno da incorporação da lógica do mercado na educação pública municipal efetivada pela parceria público-privada - PPPE se revela com mais nitidez em conjunturas marcadas pela globalização da economia, pela hegemonia do pensamento político neoliberal, pelo fortalecimento das aplicações tecnológicas e informacionais nas relações sociais, frente às constantes pressões do setor econômico por reformas do Estado e por redefinição das políticas sociais e educacionais. Nesse cenário tem se manifestado a crescente valorização do mercado como regulador das relações sociais, que se constitui como parâmetro de qualidade destinado a organizar o funcionamento do setor público, o que tem refletido em novos ordenamentos para a educação nacional, enquanto ação de política pública social. Porém, é fundamental entender o que está posto para além das evidências apresentadas pela estrutura contraditória do fenômeno das PPPEs, que ampliaram as antíteses e contradições historicamente marcantes na consolidação da educação pública no cenário nacional. Faz-se necessário compreender e analisar esse fenômeno, considerando também as premissas e as pré-condições que marcaram início desse intrincado processo e que possibilitaram sua evidenciação.

Esse processo de PPPE é amparado por leis e normativas que regulamentam as parcerias, convênios e acordos políticos entre os setores públicos e privados e legitimam diferentes formas de privatização do setor público. Ampliou-se, a partir da perspectiva reformista e economicista advinda da globalização e das reformas políticas neoliberais, a defesa da educação como fator de desenvolvimento econômico, como meio de redução da pobreza e garantia de elevação da competitividade econômica entre os países. Essa perspectiva tem se fortalecido com base numa nova justificação ético-moral e política privatizante que se revela no projeto moderno de organização da educação dos países capitalistas.

¹ MARX, K. GRUNDRISSE, Harmondsworth, Penguin Books, 1973, p. 304 *apud* Mészáros, István. Para além do capital - rumo a uma teoria da transição, Boitempo Editorial e Editora da Unicamp, Campinas, São Paulo, 2002, p. 518.

Partimos dessas considerações sobre a complexificação que envolve o processo de consolidação das PPPE no Brasil e temos como objetivo analisar a lógica do mercado na educação pública municipal, em Catalão, Goiás que se realiza por meio da parceria público-privada estabelecida com a Editora Positivo. Este estudo está vinculado à linha de pesquisa Estado, Políticas e História da Educação e foi desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás.

A partir do ano de 2008 ocorreu a efetivação de um contrato de prestação de serviços entre a Secretaria Municipal de Educação – SMEC – em Catalão, Goiás e a Editora Positivo, Ltda., para aquisição do Sistema² de Ensino Aprende Brasil– SABE, destinado às escolas de Educação Infantil, etapa pré-escolar. Com o estabelecimento de convênios e parcerias privadas com o setor público, a lógica do mercado vai permeando a forma de organizar a educação pública municipal em todo país, sendo que o mercado educacional, com seus produtos, serviços e tecnologias se destaca por comercializar com os gestores municipais e gestores educacionais públicos as supostas vantagens da qualidade da educação. A ideia de qualidade da educação comercializada pelo mercado está associada à aquisição dos produtos, serviços e tecnologias definidos como aptos a “desenvolver diferentes dimensões do humano”, e a formar cidadãos de direitos e deveres (EDITORA POSITIVO, s/d) numa sociedade do tipo democrática. Nessa perspectiva, o discurso apresentado pelo setor educacional privado soa como se essa aquisição fosse suficiente para o homem realizar a apropriação do conhecimento e gerar mudanças na sua prática social (FACCI, 2004).

Esse processo tem dado materialidade a uma nova dinâmica de organização educacional baseada na fetichização³ dos produtos, serviços e tecnologias educacionais

² A Editora Positivo utiliza os termos Sistema de Ensino Aprende Brasil - SABE – para designar os materiais didáticos e serviços de assessoria, acompanhamento e monitoramento para a gestão da educação, além de tecnologias educacionais que são comercializados com a rede pública de ensino em todo Brasil, por meio de convênios e parcerias público-privadas. Saviani (2000, 2009) ressalta suas preocupações com o uso inadequado do termo “sistema”, amplamente adotado no Brasil e alerta para o sentido que se fortalece em torno dessa expressão. Para esse autor tem prevalecido nos programas e políticas educacionais no país um enfoque sistêmico de educação que tende a considerar o “sistema” como algo mecânico, automático e que tende a perpetuar a sociedade vigente, em que os homens se tornam meros objetos desse “sistema”. Desse modo, perde-se de vista a discussão histórica que envolve a organização dos sistemas nacionais de ensino e do aspecto ontológico do fenômeno educativo, que tem ocorrido há mais de um século. A ideia de sistema envolve concepções distintas e não podem ser utilizada indiscriminadamente.

³ Fetiche é uma expressão utilizada por Karl Marx no livro “O Capital” em que ele se referiu ao fato da mercadoria, enquanto fruto do trabalho humano, ao ser trocada parece adquirir vida própria. Ao assumir um caráter social a mercadoria, na sua relação com os produtores vai perdendo sua referência com o trabalho humano e assume uma forma fantasmagórica e autônoma (MARX, 1980). Esse tema será mais bem explorado no decorrer deste estudo.

comercializados com as escolas municipais, visível na supervalorização dada a eles, que extrapola a realidade desses objetos. Esses objetos educacionais, vistos em sua forma social parecem adquirir vida própria, vistos como figuras autônomas dissociadas do trabalho humano, do cérebro humano (MARX, 1980, p.81) e da sua relação com o conhecimento historicamente produzido.

Nessa dinâmica consolidada pelos convênios e parcerias privadas a lógica do mercado, com seus produtos, serviços e tecnologias educacionais vai tornando-se a mediadora do conhecimento humano a ser trabalhado nas escolas, e com isso se intensifica um processo denominado por Freitas (2012) de neotecnicismo em educação.

Essa relação contraditória e fetichizada instiga muitas indagações: o que está ficando à margem da efetivação da escola pública no Brasil e em Catalão, Goiás, com a incorporação e utilização dos produtos, serviços e tecnologias do mercado nas escolas municipais destinadas ao atendimento de crianças em idade pré-escolar? O que representa essa política de parceria público-privada no atendimento da Educação Infantil pública municipal, e o que pode haver de interesse comum em parcerias e acordos dessa natureza e como se dá a relação com o conhecimento sistematizado na escola sob essa perspectiva? As PPPE resultam de políticas que possibilitam a ampliação das antíteses e contradições presentes no complexo e histórico processo de consolidação da educação pública no cenário nacional, que se deu juntamente com o fortalecimento do setor educacional privado.

Partindo desses questionamentos, apresentamos como hipótese a ideia de que com a incorporação da lógica de mercado na educação pública municipal, em Catalão tem ocorrido uma internalização de que tudo o que envolve a Educação pública pode ser convertido em bens e produtos comercializáveis (MÉSZÁROS, 2009). A aceitação dessa lógica promove mudanças nas concepções de educação pública, pois se fortalece uma justificação ético-moral e política de cunho privatizante no projeto moderno de educação escolar (SEVERINO, 2006). Tem ocorrido também o fortalecimento do interesse de grandes grupos empresariais do setor educacional privado, que se impõe sobre o interesse público e estatal, modificando este caráter que historicamente foi definido como a marca da organização da educação escolar pública brasileira.

Desse modo as PPPE dão forma e materializam a apropriação privada do bem público, a continuidade da concentração de capital em grandes empresas do ramo educacional, sem, contudo gerar efetivamente a melhoria da rede escolar pública, visto

que a sociedade capitalista, por ser contraditória, prevê os meios de assegurar as diferenças de classe e os privilégios educacionais destinados à elite (MÉSZÁROS, 2009).

O processo desencadeador da política educacional municipal em que a PPPE foi normatizada, possibilitando a institucionalização de interesses privados no espaço escolar público, contou com a participação de profissionais da educação pública municipal, atuantes na rede de ensino catalana, que desde os anos de 2007 passaram a estudar e definir essa forma de parceria como meio de organizar a etapa de educação pré-escolar. Nesse processo, houve uma crescente naturalização da aplicação do investimento de recursos públicos municipais destinados à contratação e pagamento de serviços e produtos do mercado educacional e a utilização destes nas escolas públicas da rede municipal.

Pesquisas recentes indicam que esta opção de política educacional contemporânea está posta como uma realidade em muitos municípios brasileiros, sendo que no Estado de São Paulo mais de duzentos municípios já implantaram convênios com diversas empresas educacionais, caracterizando um processo a apresentar aspectos privatizantes da educação pública (JORNAL DA CIÊNCIA, 2009; ADRIÃO, 2008; ARELARO, 2007), que, efetivado, tem conduzido à inserção da lógica do mercado no cotidiano das escolas públicas municipais, desde a primeira etapa de educação escolar. No plano internacional, esta tem sido uma política reformista adotada por vários países, sobretudo os Estados Unidos, que desde os anos 1980 estão investindo numa proposta de ensino baseada em resultados prevista pelo modo de organizar a educação definido pelos reformadores empresariais (FREITAS, 2012).

Desse modo, consideramos que as ações provenientes das PPPE adotadas pelo município de Catalão, em Goiás, estão alinhadas com um processo amplo e complexo, que evidencia um projeto de sociedade cuja política educacional encampada, sobretudo a partir dos anos 1990, deixa entrever um projeto educativo contraditório, desigual e privatizante, centrado na relação entre Estado, mercado, sociedade e educação.

Os primeiros encaminhamentos para o estabelecimento da parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de Catalão - SMEC e a Editora Positivo Ltda., para o atendimento da Educação Infantil, etapa pré-escolar, ocorreram em 2007, ano em que foram realizadas visitas da equipe gestora dessa Secretaria à sede da Editora Positivo, em Curitiba, no Estado do Paraná, para conhecer a proposta de parceria dessa Editora.

Nesse período, também ocorreram os primeiros treinamentos de alguns profissionais da equipe gestora da SMEC, realizados por essa Editora, para conhecimento e utilização do SABE – Sistema de Ensino Aprende Brasil.

No início do ano de 2008, a organização da educação municipal foi marcada pela tramitação dos processos de formalização dessa parceria e de assinatura do primeiro contrato que consistiu na comercialização de produtos e prestação de serviços educacionais da Editora Positivo com a SMEC. O contrato com essa empresa educacional foi reajustado por cinco anos, vigorando até o ano de 2012. Este previu o fornecimento de materiais didáticos (denominado de livros integrados – apostilas) que compõem o SABE, produzidos para utilização na rede pública de educação em todo país, assim como serviços de assistência e assessoramento técnico, tecnológico e pedagógico. As tecnologias educacionais do portal “Aprende Brasil” fazem parte das negociações e foram disponibilizadas aos professores, coordenadores e demais trabalhadores da educação municipal e também para as crianças em idade pré-escolar, que são contempladas pelo SABE (CATALÃO, 2009).

É importante entender os pressupostos e as finalidades que estão envoltos nessa modalidade de parceria público-privada em educação, que garantem a inserção da lógica do mercado no interior da escola pública, pois eles tem (re) definido a forma de organização curricular, pedagógica e avaliativa nas escolas públicas de diversos municípios brasileiros e está se tornando a expressão e a forma utilizada pelas escolas municipais para responder às demandas advindas das reformas educacionais adotadas no país.

A aquisição de um projeto de educação do setor privado, com recursos públicos, para ser implantado na organização da Educação Infantil, em Catalão, foi entendida pela gestora da SEMEC, responsável pela assinatura da PPPE em Catalão, a partir de 2008, como uma das saídas adequadas para promover melhorias em relação à qualidade dessa etapa de educação e para padronizar o atendimento da Educação Infantil nas escolas municipais (ex-gestora da SMEC, entrevista 1, 2012). Nesse aspecto, ela relatou que com a PPPE poderia se garantir melhores resultados nas avaliações nacionais regularmente realizadas, além de possibilitar a elevação dos índices e estatísticas educacionais construídos e divulgados pelo Ministério da Educação - MEC.

No bojo dessa relação de parceria entre a Editora Positivo e a SMEC é possível verificar que as fronteiras entre o público e o privado se mantem e as diferenças entre

essas duas esferas permanecem latentes e opostas. As contradições estão postas quando se considera o previsto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (Lei nº 9394 de 1996), no que tange às definições de gestão democrática da escola pública e de participação da comunidade escolar, de autonomia pedagógica e de participação dos profissionais da educação na elaboração dos projetos político-pedagógicos das escolas, frente à imposição da lógica pedagógica, padronizante e “funcional” incorporada pelo mercado educacional na comercialização de produtos e serviços com a escola pública. Essas contradições permeiam o espaço organizacional da escola pública nos aspectos técnicos, pedagógicos, curriculares, avaliativos, e por fim, interferem na forma e no conteúdo que fundamentam a construção de conhecimento sistematizado com as crianças na etapa final da Educação Infantil.

A ocorrência de fatores relacionados à desregulamentação da legislação educacional nacional e municipal tem normatizado um quadro legal e institucional a garantir a elevação de empreendimentos de interesse do mercado no interior de escolas públicas. Essa realidade tem sido possível, entre outros fatores, devido à centralidade que a educação escolar tem no quadro constitutivo da política educacional. Inserida que está no marco das políticas sociais em que predominam o caráter instrumental, focalizado e subordinado à lógica economicista internacional (KRAWCZYK, 2000). Nesse quadro, o conhecimento é frequentemente apresentado como uma das principais vias de acesso às novas formas de organização social e econômica, sendo também o condicionante de novas desigualdades e diferenciações sociais (id., 2000, p. 02).

Desse modo, podemos inferir que as reformas do Estado e da educação ocorridas a partir dos anos 1990, na América Latina, visaram, entre outros aspectos, vincular as reivindicações históricas de democratização da educação pública, de acesso ao conhecimento sistematizado e de descentralização das políticas educacionais à lógica de produtividade, de competitividade, de “eficiência” e de “eficácia”, enfim à lógica do mercado (KRAWCZYK, 2000, p. 02).

Considerando essa realidade, os desdobramentos resultantes da interface, da ação mútua ou de intercomunicação entre o público e o privado em educação, se manifestam de forma diversificada, e as PPPE se apresentam como uma dessas faces, em contraposição à proposta histórica de consolidação da educação pública, gratuita, universal, de responsabilidade do Estado, como um direito público e subjetivo, demarcada por currículos em que prevaleçam a pluralidade de ideias e diferentes teorias

pedagógicas, assim como a efetivação da gestão democrática (BRASIL, 1988; 1996). Notamos que, no processo histórico de consolidação da escola pública brasileira, efetivaram-se dispositivos que possibilitaram o aprofundamento da garantia da liberdade de ensino à iniciativa privada, possibilitando a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino no Brasil e, inclusive, sendo legalizadas instituições educacionais privadas com fins lucrativos (BRASIL, 1996), de modo a abrir o campo de atuação para o mercado educacional. Portanto, as tensões, disputas, conflitos, dissensos e consensos que se estabelecem entre defensores de escola pública e escola privada são considerados fatores importantes para este estudo.

A trajetória de consolidação da escola pública brasileira no século XX e XXI tem sido marcada por forças sociais em disputa em torno de defesas ora do público, ora do privado, ou de ambos (CUNHA, 2007), e se configura como um processo difuso, complexo e antagônico. Com essa perspectiva, consideramos que as políticas de parceria público-privada em educação estão imersas no campo das contradições, mediações e determinações que as constituem. Entendemos, desse modo, que a presença do privado no público passa por escolhas e ações políticas e constitui-se como uma prática organizativa que, em Catalão, se efetiva na etapa final da Educação Infantil, pública e municipal. Essa parceria foi regulamentada pelo contrato de prestação de serviços n.º 358/2007 de 2008 e pelo contrato n.º 0111/2009, ambos firmados entre a Prefeitura Municipal de Catalão/SEMEC – no âmbito do FUNDEB – “pessoa jurídica de direito público interno”, de Catalão, Goiás, com a Editora Positivo Ltda., “pessoa jurídica de direito privado”, de Curitiba, Paraná, para a comercialização do Sistema Aprende Brasil de Ensino – SABE – nas escolas municipais (CATALÃO, 2009, grifos meus).

A Editora Positivo é uma sociedade empresarial limitada, com sede em Curitiba, no estado do Paraná e filial em São Paulo. Entre seus objetivos estão a edição e comercialização de material escolar, livros, apostilas e mapas, produção fonográfica e gravação de *compact disc* musical, prestação de serviços de criação e editoração gráfica, realização de cursos, palestras, treinamentos, seminários e formação continuada, assessoria financeira, de marketing e assessoria de gestão da informação educacional, sendo responsável também pela edição, publicação e comercialização dos produtos que compõem o SABE, que é adotado no Brasil e exterior, Japão e Estados Unidos (EDITORA POSITIVO, 2008, p. 05).

Verificamos que essa Editora oferece uma vasta rede de produtos e serviços educacionais e que detém um patrimônio, em 2008 no valor, de R\$ 131.255.950,94 (cento e trinta e um milhões, duzentos e cinquenta e cinco mil, novecentos e cinquenta reais e noventa e quatro centavos) (EDITORA POSITIVO, LAUDO DE AVALIAÇÃO, 2008).

Consideramos todas essas dimensões ao propor este estudo sobre a lógica do mercado na educação pública municipal catalana e as propostas de atividades de apoio à educação pública prevista por essa Editora. Consideramos esse objeto de análise como parte de uma totalidade histórica que o constitui, de modo que ele está marcado pelas mediações entre o campo da particularidade e de uma determinada universalidade que envolve a educação pública e as PPPs – parcerias público-privadas. Conforme afirma Frigotto (2011), o objeto de análise no campo das ciências humanas e sociais, tratado no plano da historicidade, no campo das contradições, mediações e determinações que o constituem, precisa ser tomado na relação entre o estrutural e o conjuntural, sendo que:

por outra parte, implica tomar o objeto de análise não como um fator, mas como parte de uma totalidade histórica que o constitui, na qual se estabelecem as mediações entre o campo da particularidade e sua relação com uma determinada universalidade (FRIGOTTO, 2011, p. 236).

Destacamos, neste estudo que os fundamentos filosóficos, sócio-históricos e políticos que orientaram as propostas em defesa da escola pública, embasados nos princípios de gratuidade, laicidade, numa perspectiva universalizante e de responsabilidade do Estado, advindos de períodos revolucionários europeus, sobretudo os legados pela Revolução Francesa, passaram a ser negligenciados diante da crítica à escola tradicional e ante a defesa crescente da Escola Nova e reformulada fortalecida no século XX (MELLO, 1986, p. 14-15). Durante o século XX, no Brasil, ao mesmo tempo em que a defesa pela estruturação da educação pública foi politizada e as bandeiras revolucionárias foram incorporadas à luta de defensores da educação pública e gratuita, que adquiriu amplo espaço nos debates e no cenário político nacional, fortaleceu-se também a defesa da renovação da educação advinda da influência da Escola Nova (FACCI, 2004, p. 102).

Outros discursos foram incorporados nas medidas adotadas pelo Ministério da Educação, a partir dos anos 1960, que passou a defender projetos de reformas da educação pública associados a convênios, acordos e parcerias com os Estados,

Municípios, Distrito Federal e com agências internacionais como opção para estabelecer uma denominada “aliança para o progresso” (FAZENDA, 1988). A educação foi colocada como fator decisivo na formação da mão-de-obra profissional e técnica, e dessa forma, foi elevado o valor econômico da educação primária, para capacitar minimamente as populações para participar da economia moderna, como produtores e consumidores (FAZENDA, 1988, p.52). No cenário de ditadura militar, a partir de 1964, fortaleceu-se a tendência tecnicista da educação e a ênfase na educação compensatória, sendo que o eixo político da educação foi deslocado para o aspecto técnico-pedagógico, focando na eficiência do aluno e no aumento da produtividade da sociedade (SAVIANI, 2003, p. 13).

Um conjunto de circunstâncias, mudanças e reformas envolvendo temas políticos, sociais e educacionais, como a centralização e descentralização, democratização, universalização, qualidade e quantidade, público e privado, ocorreu no período pós-militarismo, nos governos de Sarney (1985-1990), Collor (1990-1992), Itamar (1992-1994), Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995 – 1998; 1999 – 2002), conforme destacou Vieira (2000, p. 16), e continuou agitando os amplos debates reformistas nos governos ditos de esquerda, de Lula (2003-2006; 2007-2010) e de Dilma (2011-2014).

As políticas educacionais a partir desse período de democratização foram traçadas a partir de lemas enfatizando educação para todos. Exemplos de utilização desses lemas estão em documentos como “Educação para Todos: caminhos para mudança”, editado pelo MEC em 1985, no I Plano Nacional de Desenvolvimento da “Nova República” de 1986-1989 e no documento do Dia Nacional de Debate sobre a Educação, do MEC de 1985. Para Vieira (2000, p. 81), nesse período, a prioridade explícita se deu em relação à universalização da educação básica, assim como as preocupações governamentais com a educação passaram a estar relacionadas à qualidade e quantidade e à centralização e descentralização, “silenciando sobre o tema público e privado” (id., 2000, p. 81).

A inspiração em torno do projeto educacional com ênfase em processos de inovação e mudanças educacionais se fortaleceu a partir dos governos dos anos 1990. O governo de FHC foi enfático ao defender o papel “insubstituível” da educação no processo de promoção da inserção das pessoas no mundo do trabalho, e conseqüentemente, para a construção da cidadania. Definiu também como meta

estabelecer condições de avanço e de desenvolvimento ao país, “estimulando um grande programa de educação para a ‘ciência’” (AVANÇA BRASIL: PROPOSTA DE GOVERNO, 1998, grifos no original), propondo que:

A expansão dos investimentos em ciência e tecnologia assume cada vez mais um papel estratégico para o êxito do projeto de desenvolvimento do país. A inovação – novos processos, produtos e serviços – é fator determinante da competitividade das empresas, da geração de empregos e do aumento das exportações. E contém a solução de questões fundamentais relacionadas à saúde, educação, energia e ao meio ambiente (id., 1998, grifos meus).

A expansão da rede escolar pública e gratuita foi tema marcante na campanha presidencial de Lula, em 2002, na sucessão à FHC. Lula definiu um plano de governo voltado para a ampliação de repasse de investimentos em educação e pela busca da qualidade, a partir da eficiência, da eficácia e dos resultados para colocar o país em condições de romper com a dependência científica, tecnológica e cultural, sendo escolhido o título “Uma escola do tamanho do Brasil” “na área de Educação porque ele expressa com exatidão a prioridade que essa política pública terá no Governo Lula”. (UMA ESCOLA DO TAMANHO DO BRASIL, PLANO DE GOVERNO LULA 2003/2006, *grifos meus*). Para o segundo mandato de Lula, de 2007 a 2010, sua campanha apresentou a proposta “Desenvolvimento com distribuição de renda e educação de qualidade”, em um “Brasil para todos” com “educação massiva e de qualidade” (LULA DE NOVO COM A FORÇA DO POVO, PLANO DE GOVERNO 2007/2010). Essa campanha atrelou a defesa da “Cultura, comunicação, ciência e tecnologia como instrumentos de desenvolvimento e de democracia” (id., 2007/2010).

No período de governo Lula, o “Movimento Compromisso Todos pela Educação” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2012) foi organizado por empresários e representantes da sociedade civil e lançado em setembro de 2006, buscando apresentar para a sociedade os interesses da iniciativa privada, em parceria com educadores e gestores públicos, manifestando suas preocupações com a educação básica da rede pública (id., 2012). Esse movimento organizado estabeleceu cinco metas para serem cumpridas até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil, defendendo acesso à escola para toda criança e jovem de 4 a 17 anos; que toda criança até os 8 anos esteja plenamente alfabetizada; que todo aluno tenha aprendizado adequado à sua série; que

todo jovem conclua o ensino médio até os 19 anos e a defesa da “boa gestão dos recursos públicos investidos na educação” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2006-2009).

Como desdobramento desse ato público do Movimento em 2006, o governo Lula editou o Decreto nº 6094 de 24 de abril de 2007, conhecido como Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE - do governo federal, que dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, conclamando a participação da família e da sociedade para juntos com o governo promoverem a melhoria da qualidade da educação (SAVIANI, 2009, p.53).

As políticas reformistas para a educação foram incorporadas aos compromissos assumidos por Dilma Rousseff, durante sua campanha para a presidência da República em 2010. Seu lema foi o de “garantir educação para a igualdade social, a cidadania e o desenvolvimento”, definindo para isso a necessidade de “uma ampla mobilização – envolvendo poderes públicos e sociedade civil” com o objetivo de garantir a erradicação do analfabetismo (TREZE COMPROMISSOS PROGRAMÁTICOS DE DILMA ROUSSEFF PARA DEBATE NA SOCIEDADE BRASILEIRA, 2010/2015), articulando, desse modo, as metas do Movimento Todos Pela Educação e do PDE, às suas propostas de governo.

Diversas propostas e compromissos educacionais assumidos a partir desses governos foram voltados para a reforma da educação e para a universalização da educação básica, e isso permite indagar sobre como a escola pública se constitui na atualidade em relação às parcerias privadas que resultam dessas ações. Essas novas formas de se pensar e organizar a educação a partir de parcerias estão inseridas num discurso globalizante e financista que relaciona a educação como um “*nicho*” de mercado altamente rentável à iniciativa privada.

A partir dos anos 1990, com a intensificação da lógica mercantil na implementação de políticas públicas sociais e educacionais, a participação da iniciativa privada na oferta de serviços de natureza pública tem sido implementada pelos diferentes níveis de governo, sobretudo a partir da reforma do Estado e da criação do Programa Nacional de Publicização, que criou as organizações sociais pela Lei nº 9637 de 1998 (BRASIL, 1998). Estes fatores associados têm possibilitado um movimento de diversificação e diferenciação na forma de estruturar a educação escolar que passou a contar com a corresponsabilidade da sociedade, de setores educacionais públicos e privados.

Observamos, nesse processo, a ampliação da participação e o fortalecimento do papel de diferentes setores da sociedade civil, inclusive dos empresariais e industriais na proposição de políticas sociais. Representantes desses setores se colocam como parceiros do governo federal, estaduais e municipais; assumem secretarias no MEC, no Conselho Nacional de Educação, assumem posições em secretarias regionais e municipais e atuam na formulação de políticas educacionais para “colaborarem” com a organização sócio-política do país e de cada localidade. Sobressai dessa colaboração o estreitamento de parcerias, cooperações do setor privado para o atendimento de demandas públicas sociais, culturais e educativas.

Assim, a atuação do Estado tem sido compartilhada ou disputada com o setor privado, com destaque para a participação do empresariado em geral, que se consolidou como agente político no decorrer do século XX, com o apoio de setores organizados da sociedade civil, cujos interesses mercantis, em geral, prevalecem sobre os sociais e políticos. Desse modo, prevalecem sob o Estado, o governo federal, os entes federados e os seus parceiros e colaboradores, a responsabilidade pela elaboração dos programas e das políticas, e a execução dessas ações em nível nacional e local.

Nesse sentido, pesquisas sobre questões relativas à reforma do Estado e da educação provenientes desse período de crescente mercantilização, financeirização e de políticas neoliberais que possibilitam a consolidação das PPPs são realizados por Adrião (2007); Adrião e Arelaro (2008; 2009), Amaral (2003), Arelaro (2007), Cunha (2007), Cury (2007), Gentili (2004), Krawczyk (2000), Neves (2005), Oliveira (1999), Oliveira (2003), Robertson e Verger (2013), Saviani (1984; 1985; 1994; 2002; 2005; 2009), Whitty e Power (2013), Freitas (2013) entre outros, e evidenciam as propostas de descentralização e de flexibilização das atividades administrativas do Estado e seus desdobramentos para os setores de políticas sociais e educacionais.

Ademais, esses estudos sublinham a inserção de setores da sociedade civil, a exemplo do empresariado, como agentes de cooperação e promotores de políticas reformistas, que levaram à consolidação das PPPs em educação. Estas se apresentam como formas mistas de relação entre setores públicos e privados, em que se destacam o fortalecimento do setor privado na oferta de serviços, assessorias e comercialização de produtos educacionais de interesse público.

Conforme foi explicitado anteriormente, o setor privado tem participação ativa na organização sócio-política do país, portanto, realizamos um esforço de elaboração

teórica para respaldar os constructos estruturantes deste estudo que sejam capazes de clarificar a interpretação e a análise aqui apresentadas. Para isso, recorreremos a uma contextualização sócio-histórica e política da educação pública, enfatizando como ela se tornou uma questão de política nacional de responsabilidade do Estado brasileiro, e simultaneamente, como foi garantida a liberdade de ensino à iniciativa particular com finalidade lucrativa (BRASIL, 1996). Essa divisão de interesses e responsabilidades com a educação se fortaleceu no cenário nacional no decorrer do século XX e no século XXI, ocorrendo uma naturalização da relação entre o público e privado no âmbito da educação pública, conforme está previsto no PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação, no PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola e nas parcerias público-privadas em educação.

Ao procedermos à análise necessária para compreender esse processo, constata-se que “a produção do conhecimento não é um empreendimento isolado” (ALVES-MAZZOTTI, 2002, p. 27), pois ele se dá de forma coletiva, processual “no qual cada nova investigação se insere, complementando ou contestando contribuições anteriormente dadas ao estudo do tema” (id., 2002, p. 27). Assim, é importante enfatizar, neste estudo, o trabalho de contextualização crítica das políticas educacionais e das ações resultantes de projetos de parcerias, contratos ou convênios entre setores públicos e privados que se consolidam a partir dos resultados de pesquisas, estudos e análises sobre as propostas de reforma do Estado produzidas em âmbito internacional e nacional.

Este trabalho de pesquisa foi elaborado considerando a perspectiva do método de interpretação da realidade que leva em consideração os fatores históricos e econômicos, as relações de trabalho e produção, intrínsecos ao homem e à produção de sua vida material, de forma a constituir a estrutura econômica e social da sociedade (MARX, 2003, p. 6). Desse modo, as crenças, as religiões, a moral e também a política, entre outros elementos, constituem a consciência humana e são resultados dessas relações e não seus pressupostos. Esse é o método do materialismo dialético, que pode ser compreendido quando se aprofunda a busca por seu significado nas análises realizadas por Karl Marx (ABBAGNANO, 1998). No livro “A ideologia Alemã”, Marx (2008, p. 3) afirmou: “os homens sempre tiveram ideias falsas a respeito de si mesmos, daquilo que são ou deveriam ser”. Em decorrência disso, as relações humanas, que são

organizadas, se dão a partir de representações das próprias criações humanas e estas não passam de abstrações tomadas em si mesmas, fora da realidade histórica dos homens.

Portanto, as formas representativas de compreender e explicar as relações humanas, nesse caso, as que se relacionam à penetração da lógica do privado no setor público, precisam ser contrapostas analiticamente, para revelar as ilusões do processo (MARX, 2008, p. 3) e, com isso, estabelecer pensamentos que correspondam à essência e as relações contraditórias que permeiam as PPPE. As bases reais que sustentam as premissas em busca da compreensão do real e de suas relações são os homens e sua organização social, são os “indivíduos reais, suas ações e suas condições materiais de existência, tanto as que eles encontraram prontas, como aquelas engendradas de sua própria ação” (id., p. 10), para o entendimento de que “são os homens que produzem suas representações, suas ideias etc., mas os homens reais, atuantes” (id., p. 19). Nesse processo “a consciência nunca pode ser mais que o ser consciente; e o ser dos homens é o seu processo de vida real” (MARX, 2008, p. 19).

A configuração das PPPE no cenário brasileiro pode ser analisada considerando as categorias de público e privado e em suas conexões com aspectos intrínsecos às relações sociais e à produção da vida material humana. A inserção da lógica de mercado na educação pública municipal nasce da relação contraditória e conflitiva de estruturação dos espaços público-privados no cenário nacional e em matéria de educação. Nesse aspecto, a imersão do privado no público e o conflito resultante desse processo podem ser descritos como uma conformação mais desenvolvida em relação ao entendimento histórico das formas menos desenvolvidas dos conflitos existentes entre os setores educacionais público e privado que se manifestaram em todos os embates e processos de consolidação da educação escolar como uma política pública no Brasil até o final do século XX.

Nessa forma mais desenvolvida de relação público-privada em educação, a se manifestar com vigor, a partir do século XXI, pode-se compreender as formas passadas dessa relação, que se tornaram as jornadas que levaram ao seu próprio desenvolvimento atual (LOMBARDI, 2005, p.77), a se apresentar na lógica no campo da educação pública municipal. Nessa abordagem, as categorias de análise representam as relações reais e a reprodução do concreto pelo pensamento e, por isso, elas não são eternas e se constituem como produtos históricos e transitórios. Por essa condição de transitoriedade, as categorias são plenamente válidas e utilizadas, pois elas resultam de

um processo em que o particular cedeu lugar a uma totalidade desenvolvida, de modo que um determinado estado de coisas passa a ser considerado em seu maior grau de desenvolvimento e na sua forma mais moderna (MARX, 2003, p. 253).

Neste estudo, questionamos sobre os significados de tomar o público e o privado como “categoria de análise” da lógica de mercado na educação pública municipal. Lombardi (2005, p.67), afirma ser complexo o entendimento marxiano sobre categorias de análise, pois elas não são separadas analiticamente, sendo partes integrantes do processo de construção das premissas básicas. Para Buffa (2005, p. 41), categoria de análise pode ser compreendida como um conceito que permite uma organização no campo do que se quer investigar. Mas, o campo educacional é vasto e muito complexo, uma vez que alguns conceitos ou categorias podem restringir o processo de pesquisa e não apresentar resultados satisfatórios.

Por outro lado, ao delimitar a proposta de estudo, necessitamos estabelecer categorias que permitam “arrumar” as ideias, concepções, os fatos relativos à delimitação da proposta, sendo que os conceitos de público e privado podem ser tomados como categorias de análise da educação (id. 2005, p. 42). Para Buffa (2005), o estudo sobre essa temática permite questionar a educação e o ensino brasileiro, refletir sobre a sociedade e a escola e inserir interpretações sobre a recente história educacional.

Severino (2005) considera rica a polissemia dos termos que envolvem as categorias público e privado, quando usadas nas esferas da organização político-social, pois se implicam reciprocamente e têm significativa relevância na análise da educação. Para ele, o que está em jogo nesse entendimento é:

De um lado o interesse coletivo, da comunidade, do conjunto de pessoas; de outro o interesse individual, das pessoas em particular. O deslizamento dessa significação básica, de cunho social, para uma de perfil mais burocrático, de acordo com o qual “público” passa a significar “estatal” e “privado”, não-estatal, civil, foi uma mudança empobrecedora, decorrente da ideia de que caberia ao aparelho estatal, ao governo da sociedade, cuidar do interesse comum, administrá-lo (id. 2005, p. 32).

Para Severino (2005), a burocratização da organização social empobreceu a relação entre o interesse coletivo, da comunidade, do conjunto de pessoas que passou a ser visto em separado do interesse individual, das pessoas em particular. Esse deslocamento fez com que, no Brasil, desde a colonização até os anos 1930, a educação

fosse totalmente entregue ao domínio da Igreja, sendo muitas vezes confundida com evangelização católica, e isso contribuiu, predominantemente, para que a categoria de público se esvaísse no contexto cultural, pois não se configurou o princípio do bem comum com sua dimensão pública, de cunho antropológico e laico (SEVERINO, 2005, p. 32). Com isso, diminui-se o poder estatal de iniciativas político-administrativas de gestão universalizante da educação para a população (id., p. 32).

Nesse aspecto, Lombardi (2005, p. 79) afirma o sentido de público e privado, que só pode ser compreendido na época moderna, em que o capitalismo como meio de produção (re) introduziu esses termos para mascarar o exercício do poder de Estado por uma classe, mascarando ainda as relações sociais contraditórias, a perpetuar a imagem de Estado como representante do bem comum e sua administração como sendo de interesses de todos.

Entre os aspectos metodológicos aqui empregados utilizamos alguns dados estatísticos, levantamentos censitários e amostrais que retratam aspectos da formação educacional da população, revelados por dados sobre a alfabetização, frequência ou não à escola, grau e série frequentados, assim como anos de estudo e grau concluídos (FERRARO, 2002). Entre eles estão os dados fornecidos pela Secretaria de Estado Educação de Goiás e do Ministério da Educação – MEC, que representam coletas de registros escolares a traduzirem o movimento educacional, considerando a matrícula, aprovação, reprovação, repetência, evasão e, como equivalente do movimento migratório da população, a transferência entre escolas e até entre turmas de uma mesma escola. Estes configuram as estatísticas educacionais (FERRARO, 2002, p. 25).

Gatti (2004) ressalta que é importante realizar distinções de foro filosófico ou teórico-interpretativo na atribuição de significação a números e tratamentos, sejam estes quantitativos ou qualitativos. Ela lembra a afirmação de Karl Marx no “Prefácio à primeira edição de O Capital”, ao criticar a consistência de estatística social da Alemanha e do resto do continente europeu ocidental, em relação à Inglaterra, mas, ainda assim, ele não deixou de utilizar estatística, pois ela “levanta o véu o bastante para deixar entrever atrás do mesmo uma cabeça de Medusa”, ou seja, as deploráveis condições de exploração e de miséria predominantes naquele continente (MARX, 1983, v.1, p. 12-13 *Apud* GATTI, 2004, p. 26).

Além de utilizarmos alguns dados estatísticos, também foram consultados documentos relativos à materialização de parcerias público-privadas em educação

municipal e análise de bibliografia e de resultados de pesquisas referentes a esse tema. Essa pesquisa envolveu também a participação de sujeitos atuantes na esfera da educação pública municipal. Os professores, diretores e coordenadores atuantes na educação infantil municipal e representantes sindicais contribuíram com respostas aos questionários entregues a cada categoria. Os questionários completos estão em anexo.

A opção pela elaboração e distribuição de questionários foi adotada por representar um mecanismo adequado para obter respostas dos profissionais da educação municipal e, também de dirigentes do sindicato dessa categoria, sobre a parceria público-privada nas escolas municipais, em Catalão, e a inserção do mercado educacional na escola pública. No processo de coleta de informações, três diretores escolares se recusaram a participar dessa pesquisa sem uma autorização expressa, via ofício, assinada pelo secretário de educação do município. Esse fato ocorreu porque, em nosso entendimento, o cargo de diretores escolares municipais ainda é atribuição do prefeito, de vereadores ou da secretaria de educação, que indicam nomes ou fazem nomeação direta. Estes diretores são pessoas consideradas idôneas e de confiança dos representantes políticos e, como não há eleições escolares para esse cargo, alguns desses diretores se veem inseguros para participar de pesquisas e prestar declarações públicas sobre as decisões que envolvem políticas educacionais no município.

Com a autorização concedida pelo secretário de educação, foram distribuídos cento e seis (106) questionários aos diretores, coordenadores e professores das quatorze (14) escolas públicas municipais de Educação Infantil, de Catalão, que utilizam o SABE/Positivo. Desses, quarenta e cinco (45) questionários foram respondidos pelos participantes de nove escolas (9) municipais. Nove (9) diretores e cinco (05) coordenadores das escolas consultadas. Pela Associação dos Docentes da Rede Municipal de Ensino de Catalão – ADRMEC - o presidente e uma diretora responderam ao questionário. Em relação aos professores de Educação Infantil (pré-escolar) que trabalham com o sistema SABE/positivo, foram recolhidos vinte e nove (29) questionários com respostas às questões solicitadas. Obtivemos um total de quarenta e cinco (45) questionários respondidos, representando 42,05% dos questionários entregues. Cinco escolas não participaram da pesquisa.

Em 2012 foram atendidas, nas escolas consultadas 838 crianças nas creches, denominadas de maternal, que atende crianças de 0 a 3 anos de idade, e 1.275 crianças na etapa de pré-escola, que é organizada sob denominação de jardim I, para as crianças

de 4 anos de idade e de jardim II, para as crianças de 5 anos de idade (INEP - MEC, 2012).

A metodologia de apresentação das respostas dos sujeitos participantes está organizada separando as escolas por números de 1 a 9, ficando explícita a forma “diretor escola 1”, e assim por diante. As respostas dos professores são definidas por letras do alfabeto em maiúsculas, ficando “professor A/escola 1” e assim por diante. A participação dos demais sujeitos da pesquisa é apresentada no texto referenciando seus cargos e funções.

Foi consultado o Promotor do Ministério Público que responde pela educação do município de Catalão, o qual forneceu pastas contendo documentos envolvendo as contestações que esse ministério fez à SMEC em 2009, em relação à parceria privada, que, inicialmente, envolveu o primeiro e o segundo ano do ensino fundamental. Foram realizadas consultas ao “portal transparência” do endereço eletrônico do Tribunal de Contas dos Municípios de Goiás, que apresenta certidões relativas à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino – MDE dos municípios. Foram realizadas duas entrevistas, uma gravada com a ex-Secretária Municipal de Educação (gestão 2001-2008), apresentada como “ex-gestora/SEMEC, entrevista 1”. E outra entrevista escrita realizada em 2013 com a ex-Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil municipal (gestão 2001 – 2012), referenciada no texto como “ex-Coordenadora/SEMEC, entrevista 2”. Destaca-se que representantes do Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB - ficaram à frente da gestão pública municipal de Catalão por doze anos seguidos, e mantiveram os seus gestores educacionais atuando por longos períodos durante os mandatos⁴, conforme se percebe pelo tempo de gestão dos dois gestores entrevistados.

Este trabalho está organizado em três capítulos. No capítulo I, analisamos as questões atinentes aos fundamentos da educação pública, gratuita, leiga e universal, de responsabilidade do Estado, ressaltando que esses princípios são legados da Revolução Francesa, da constituição do Estado moderno e da burguesia como classe social (BOTO, 1996; LOPES, 1981). Consoante à defesa da escola pública, cresceu a defesa da liberdade de ensino, que deu voz e consolidou a educação privada. É importante

⁴ O PMDB esteve no poder municipal nos últimos doze anos com os mandatos de Adib Elias (2001-2004; 2005-2008) e de Velomar Rios (2009-2012). Este processo rompeu com o revezamento no poder entre PMDB e PSDB que se estendeu na cidade por 20 anos. Em 2012, as eleições municipais deram a vitória para o PSDB, elegendo Jardel Sebba, adversário político do PMDB, para prefeito de Catalão.

associar as influências desse legado na formulação da educação pública e estatal brasileira durante o século XX, no auge da consolidação do capitalismo como modo de produção e participação da iniciativa privada na construção do país. Destaca-se a influência das novas teorias educacionais que se evidenciaram ao longo desse período num contexto em que se consolidou a coexistência de ensino público e privado e se fortaleceu a ideia de educação como política pública.

No segundo capítulo, serão abordadas as questões relacionadas ao período posterior aos anos 1990, em que foram consolidados projetos reformistas tidos como modernizantes e inovadores, mas, dado seu caráter restaurador, o sentido das reformas realizadas, nesse contexto, preservaram, de modo eloquente, padrões de organização social e educacional que mantêm as diferenças de classes intactas e reforça a tendência privatizante de todas as áreas sociais.

Foi a partir desse período que as agências internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial definiram posições estratégicas e consensuais que foram sintetizadas na tese de defesa de educação para todos, e que passaram a constituir as bases dos planos decenais de educação para os países signatários. A Constituição Federal brasileira de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional nº 9394 de 1.996 são importantes resultados das políticas desse período e da contraposição de forças sociais. E as conquistas e derrotas sofridas pelos defensores da escola pública em prol de uma política educacional de interesse social denotam o poder de barganha das novas forças em disputas que se configuraram a partir dos anos finais do século XX e iniciais do século XXI. Esse período foi marcado pela defesa de uma política globalizante, internacionalizada, de reajustes e de reformas neoliberais que possibilitaram a materialização de políticas voltadas para normatizar as PPP em educação.

No terceiro capítulo, focalizamos as iniciativas de políticas públicas que estão sendo realizadas no município de Catalão – GO, que manteve contrato de parceria com a Editora Positivo, entre os anos de 2008 e 2012, garantindo a inserção do mercado educacional na escola pública. Consideramos, nessa análise, as finalidades que sustentam a adesão das escolas públicas aos convênios, contratos e parcerias com o setor educacional privado. As iniciativas políticas encaminhadas pela administração

pública municipal de Catalão estão de acordo com a lógica privatista mundial, em que a esfera privada, assim como toda sua lógica e ética, passa a ser conclamada para pautar, dar suporte e amparo ao desenvolvimento do setor público e da educação pública municipal destinada ao atendimento de crianças em creches e pré-escolas.

Essas ações resultam dos processos de descentralização educacional realizados pela desconcentração das políticas, algo que tem possibilitado uma ação atrelada à uma relativa autonomia pedagógica e de gestão aos municípios (GATTI, 2004). A opção pelas PPPE é uma escolha política dos municípios que está fundamentada por uma lógica internacional de educação como eixo do desenvolvimento econômico e de estímulo à competitividade e *performance*/desempenho social.

Nas considerações finais, avaliamos todo esse conflituoso processo que dá forma à relação entre educação pública e privada materializada nas parcerias e convênios em educação, e que possibilita a penetração da lógica do mercado na educação pública municipal, de modo a mesclarem os interesses a partir dessa reunião de dois setores educacionais historicamente antagônicos. Diante do quadro de crescente participação da iniciativa privada na oferta de educação pública no país, aprofundadas com as parcerias público-privadas, vislumbramos que, essas parcerias, inicialmente, em sua aparência, se configuram apenas como notas à margem da efetivação da educação pública nacional, pois, elas não mudam significativamente a concepção de escola pública, sendo que, em muitos casos, se efetivam apenas na rede municipal de educação, na etapa de Educação Infantil, especificamente, para as crianças de 4 e 5 anos de idade, matriculadas nas modalidades de jardim I e II, conforme verificamos no caso ocorrido com a educação pré-escolar em Catalão.

Mas, decorrem desse processo uma amplitude dos espaços formal e político conquistada pelo setor privado em relação ao encolhimento do espaço público. Na educação a lógica de mercado se dá pela comercialização dos livros didáticos, tecnologias, assessorias, assistência técnica e cursos de capacitação em serviço para os profissionais da Educação Infantil da rede pública de ensino catalana, formatando uma lógica que norteia o trabalho pedagógico em toda a educação pública, pois, as grandes editoras já são responsáveis por produzir e distribuir os livros e materiais didáticos adotados em toda rede pública de educação do país. Desse modo, mesclam-se interesses privados e públicos que denotam as opções políticas para a manutenção de um projeto societário e educacional voltado à lógica mercantilista e privatista. Esse projeto

apresenta sérias implicações para o acesso ao conhecimento sistematizado e a formação escolar de crianças e jovens emancipados.

CAPÍTULO I

A ORGANIZAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA: O PÚBLICO E O PRIVADO EM QUESTÃO

O projeto educativo que se configurou no Brasil contemporâneo destinado a garantir a escolarização da população tem explicitado uma política de “melhoria educacional” mediante a realização de parcerias público-privadas (FRIGOTTO, 2011, p. 242, grifos do autor). As parcerias público-privadas em educação não representam um fato inédito na trajetória de organização escolar brasileira, visto que, com diferentes bandeiras de luta e assumindo diferenciadas formas, o setor educacional privado tem garantido presença significativa no processo de organização, oferta e manutenção da Educação brasileira.

Neste capítulo abordaremos as questões atinentes aos fundamentos da educação pública, gratuita, leiga e universal, de responsabilidade do Estado. Eles são entendidos como legados da Revolução Francesa, da constituição do Estado moderno e da burguesia como classe social (BOTO, 1996; LOPES, 1981). Estes legados se manifestaram na formulação da educação pública brasileira de responsabilidade do Estado, no século XX, cenário em que também se efetivou a defesa da liberdade de ensino à iniciativa privada. É importante destacar que a estruturação da educação pública nacional se deu no auge da consolidação do capitalismo como modo de produção que contou com a ampliação da participação da iniciativa privada, sobretudo a empresarial, na construção econômica, política e social do país.

Cury (2005) afirma que um dos primeiros documentos a estabelecer a participação da iniciativa privada na oferta de educação para a população em geral foi editado ainda no século XIX, pelo decreto de 28 de julho de 1821, em que o reino português, inspirado por um liberalismo de defesa da propriedade privada, estabeleceu para todo o cidadão a liberdade de ensino e a abertura de escolas de primeiras letras para todo o Reino Unido de Portugal, inclusive para o Brasil colonial.

Esse decreto estabelecia que o ensino de primeiras letras seria realizado gratuitamente ou por ajuste da parte interessada. O documento não estabeleceu a necessidade de realizar exames ou de ter a concessão ou licença para a iniciativa privada abrir as escolas de primeiras letras. O argumento utilizado para tal decreto e para o incentivo à iniciativa privada na oferta de educação foi o de que a Fazenda Pública

(Estado) não tinha condições de estabelecer em todos os lugares do reino português a instrução da mocidade nos estudos das primeiras letras (CURY, 2005, p. 4).

Desde o século XIX, prevaleceu o incentivo do repasse de parte da responsabilidade das ações do Estado com as escolas de primeiras letras para a iniciativa privada, de forma naturalizada, podendo estas manter a oferta de instituições escolares, respeitando a exigência de que não gerassem prejuízos públicos (CURY, 2005, p. 5). Assim, gradativamente, mais uma instância passou a requisitar autoridade no campo da estruturação da educação escolar nacional. Historicamente, a Igreja dominava o setor e defendia a proteção da tradição; a partir do século XIX, o Estado passou a ser requisitado para garantir os ideais liberais de defesa da liberdade, da propriedade e dos princípios do bem comum. A participação da iniciativa privada ganhou espaço nesse cenário de fortalecimento do papel do Estado, porque ela foi chamada a assumir as responsabilidades de cobrir as falhas do Estado com a oferta de educação escolar (CURY, 2005).

A passagem do século XIX para o século XX, no Brasil, foi marcada pelo clima político liberal dos ideais republicanos, pelas articulações sociais de um capitalismo nascente caracterizado pela industrialização e urbanização que se destacavam em algumas regiões do país, dando margem à ampliação da participação social da população nas decisões políticas. Nesse cenário, a relação contraditória entre os interesses públicos e privados em torno de questões econômicas, políticas, sociais e educacionais possibilitou a consolidação de dois importantes sujeitos no cenário sócio-político, o Estado e a iniciativa privada, ambos evocando autoridade e competência em matéria de estruturação da educação escolar (SEVERINO, 2005, p. 33). A disparidade de interesses resultante da relação entre o poder do Estado e o poder da iniciativa privada, historicamente, demarcou a construção das políticas educacionais e a organização do setor educativo em âmbito nacional.

A disparidade de interesses resultante da relação entre o poder do Estado e o poder da iniciativa privada historicamente demarcou a construção das políticas educacionais e a organização do setor educativo em âmbito nacional. Consideramos que o Estado brasileiro se configurou na modernidade, sobretudo a partir dos anos 1930, preservando um caráter centralizado e com alto grau de autonomia em relação à organização das classes sociais, de modo que a supremacia do “interesse público” sobre o “interesse privado”, do “poder público” sobre o “poder privado” se constituiu por

formas de organização de classes fundadas em moldes corporativistas que rompeu com o federalismo e a descentralização dos estados moldados na primeira República (FAUSTO, 1986, p. 81). Nesse cenário se fortaleceu a concepção de que o Estado não representa diretamente o interesse público. Ele é um espaço de contraposição de interesses públicos e privados, em especial, privados e mercantis, de modo que o Estado assumiu as feições de um Estado capitalista, com forte predominância do capital industrial (COUTINHO, 2006, p. 177).

As disputas entre as autoridades responsáveis pela educação, caracterizadas, por um lado, pelo fortalecimento da defesa da educação pública, gratuita, laica e de responsabilidade do Estado e, por outro, pela ampliação dos grupos privatistas no cenário social e político em campanha pela defesa da liberdade de ensino e do ensino pago, marcaram os conflitos em torno do projeto de educação nacional construído no século XX no Brasil. A partir desse paradoxo é que se configuraram as faces pública e privada da Educação escolar brasileira, chegando ao século XXI expressando-se nos contratos e parcerias público-privadas estabelecidas por esses dois setores, os quais permitem a inserção e a interface do privado e do público.

Verificamos na contemporaneidade que tem ocorrido a consolidação política, formal e ativa da participação da iniciativa privada na oferta e manutenção e desenvolvimento da educação escolar, esta, além de abranger todas as etapas e níveis de Educação Básica e de Educação Superior (AMARAL, 2003) tem sido marcada pela sua diversificação e ampliação dada pela comercialização de serviços e produtos educacionais elaborados pelo mercado privado para o setor público, envolvendo as administrações públicas federais, estaduais, municipais e suas secretarias de educação entre outras.

No contrato de PPPE - Parceria Público-Privada para a educação pública em Catalão está previsto o atendimento para a etapa de Educação Infantil, que corresponde à primeira modalidade da Educação Básica. Assim como no passado foram as escolas de primeiras letras as que puderam ser facultativamente entregues à responsabilização da iniciativa privada, no presente são as escolas públicas de Educação Infantil que se relacionam diretamente com o setor educacional privado, pois as administrações públicas municipais adquirirão e utilizarão os “instrumentais” comercializados como setor educacional privado, produtos, tecnologias, assessorias e assistências técnicas e pedagógicas.

Essa nova abordagem privatizante presente nos fundamentos das PPPE induz a formular questionamentos sobre a constituição da educação nacional e local, cuja figura da iniciativa privada tem papel ativo em sua oferta e manutenção, de forma direta, indireta e diversificada. Considera relevante situar a configuração da educação pública no país, destacando seus principais fundamentos, princípios políticos e ideológicos, e por que eles têm sido negligenciados pelas reformas realizadas ao longo dos anos 1990. Tais reformas possibilitaram a emergência de diferenciadas formas de privatização da educação pública, estampadas por parcerias e convênios com o setor privado.

Segundo Saviani (2005), para se realizar uma periodização sobre a história da escola pública no Brasil é importante considerar duas etapas, uma que corresponde aos “anteriores”, cujos marcos são a pedagogia jesuíta ou a escola religiosa. Esta modalidade educacional vigorou desde a colonização, entre 1549 e 1759, incluindo também o estabelecimento das “aulas régias”, instituídas com a reforma pombalina, assim como significaram as primeiras tentativas de organizar a educação como responsabilidade do poder público representado pelos governos imperial e provinciais, no período de 1759 a 1827.

E a outra etapa que, segundo Saviani (2005), se configura como a história da educação pública iniciada com a implantação dos grupos escolares, em São Paulo, e, posteriormente, em todo o país, no período de 1890 a 1931, cuja ação política e a prática organizativa foram impulsionadas pelo ideário do iluminismo republicano. Mesmo com a implantação dos grupos escolares em todo o país e com a proclamação da República não ocorreu uma ruptura inovadora na política educacional, de modo que predominou a ausência da categoria de público como conceito para estabelecer um sistema de educação no país. Somente com o avanço do capitalismo a partir do século XX, com a industrialização e urbanização e com a impregnação do liberalismo político e econômico, é que a dimensão pública firma-se como elemento capaz de dar condução às políticas sociais e à política da educação.

Forma-se, nessa conjuntura, uma classe média que reivindica do Estado o papel de agenciador do bem comum, para garantir e sustentar uma proposta de cidadania e a democracia. A partir de então, as tensões e conflitos no campo educacional adquiriram maior expressividade e se deram entre os ideários de uma nova forma de organização social inspirada no iluminismo, no liberalismo clássico e na tradição ideológica da Igreja católica (SEVERINO, 2005, p.33)

Segundo Nagle (2001), afirma que entre os anos de 1920 a 1929 ocorreu um processo denominado de entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico, em que foram introduzidos novos elementos infra-estruturais no aparato da administração escolar brasileira e ganhou corpo a discussão realizada por educadores profissionais para se pensar na formação do homem brasileiro e na transformação do panorama educacional. No final da Primeira República surge a figura do técnico em escolarização, dando materialidade a uma nova categoria responsável pelas questões relacionadas à educação. Sobressai nesse contexto as propostas do movimento escola Nova, iniciando um novo ciclo de debates dentro do movimento de reorganização da educação pública nacional, assim como reformas educacionais realizadas por Lourenço Filho (1923); Anísio Teixeira (1925), Francisco Campos (1927); Fernando de Azevedo (1928); Carneiro Leão (1928) (RIBEIRO, 2001 p. 100).

O Estado brasileiro passou gradativamente a implantar a educação pública nacional e nessas condições, Severino (2005) enfatiza que o conflito e a resistência da Igreja Católica e de grupos oposicionistas esquentou o debate construído na tramitação do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), durante o período de 1946 a 1961. Nessa conjuntura é que o grupo dos empresários da educação entrou em cena, tornando-se hegemônico a partir da década de 1970, devido às políticas adotadas durante o Regime Militar, entre os anos de 1964 a 1985.

Com o Estado Militar se instaurou um novo sentido para a categoria de público no Brasil, pois, segundo Severino (2005), o público deixou de representar a expressão tecnoburocrática do aparato estatal, o sentido de público deslizou de uma identificação do aspecto civil para o mercadológico, em que as transações comerciais passaram a mediar os setores sociais e culturais, inclusive o setor da educação (id., 2005, p. 33). E assim,

O dilema que vivemos hoje se expressa exatamente por essa ambiguidade, pela qual a dimensão pública se esvazia, impondo a minimização do Estado na condução das políticas sociais, que ficam dependentes das leis de mercado, tido como dinâmica própria do privado. Daí o ímpeto privatizante que varre a sociedade e a cultura do Brasil nas três últimas décadas, sob o sopro incessante e denso dos ventos ideológicos do neoliberalismo. De modo que a oferta de educação, assim como dos chamados serviços públicos, é um dentre outros empreendimentos econômico-financeiros a ser conduzido nos termos das implacáveis leis de mercado (SEVERINO, 2005, p. 34).

Buscando o sentido de escola pública que se configurou no Brasil, destaca-se que, historicamente, desde o início da colonização até os anos 1930 “parece que a categoria de “público” se esvai no contexto cultural brasileiro, uma vez que a educação, desde a Colônia, o Império e as primeiras décadas da República, ficou totalmente entregue ao domínio da Igreja” (SEVERINO, 2005, p. 32). A autoridade da Igreja com a educação prevaleceu por tido esse período e somente foi questionada quando os elementos fundadores da República e do industrialismo passaram a figurar com mais nitidez no cenário nacional.

No processo de consolidação da escola pública brasileira é importante destacar a relevância dos lemas e legados educacionais da Revolução Francesa, referentes aos fundamentos da educação pública e os desdobramentos desses legados sobre as reformas educativas realizadas no Brasil, a partir do século XX, no contexto do processo de industrialização e urbanização. Um elemento de destaque na consolidação da educação pública no Brasil refere-se às concessões e permissões realizadas pelo Estado que foram direcionadas aos interesses do setor privado na oferta de educação, conforme se definiu pelo decreto de 28 de julho de 1821 (CURY, 2005), até a aprovação das Leis de Diretrizes e Bases da educação nacional, perpassando o período político de autoritarismo militar dos anos 1960, a transição política para a democracia, a partir de 1985 e os processos reformistas dos anos 1990 e 2000. Destacamos que o padrão que se revela no processo de efetivação da educação nacional tem possibilitado uma crescente e complexa atuação do setor educacional privado, que tem ampliado e diversificado suas formas de intervenção na educação pública.

1.1. Os fundamentos da educação pública, gratuita, laica e universal e a defesa do ensino livre à iniciativa privada

Os princípios da educação liberal incorporados no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, que marcou uma trajetória de luta em defesa da escola pública, de seu planejamento e de sua organização como projeto político nacional, apresentam alguns elementos dos legados revolucionários em seus enunciados, tais como os fundamentos da educação pública, gratuita, laica e universal.

A educação tem características e funções diferentes e estas se relacionam com a maneira de compreender e explicar o mundo em cada momento histórico e social

(LOPES, 1981), por isso consideramos nessa análise, a “real relação existente entre a educação e a sociedade em um determinado período histórico ou em uma determinada formação social” (LOPES, 1981, p. 13). A partir do século XIX, as ideias republicanas se fortaleceram em todos os continentes e foram alimentadas pelas influências do legado deixado pelo Liberalismo francês, pelos princípios de defesa dos direitos de propriedade, de liberdade e de igualdade reforçados pelos ideais da Revolução Francesa (id.,1981, p. 13-14). Entre os ideais revolucionários destacamos os elementos que caracterizam os fundamentos da escola pública, gratuita, laica e obrigatória, de responsabilidade do Estado, que foram forjados na constituição de sociedades modernas.

Desse modo, a ideia de educação pública conforme se configurou a partir da modernidade emergiu desse contexto histórico revolucionário, de lutas por reformas políticas, intelectuais e morais da sociedade francesa vigente e adquiriu centralidade nos debates desde então, ganhando adeptos em todo o mundo (LOPES, 1981). Esse pensamento prevaleceu latente e influenciou as várias reformas realizadas nos países capitalistas a partir do século XX, inclusive no Brasil.

Consideramos que, em conjunto com os processos revolucionários citados, a Reforma Protestante e o movimento humanista, assim como os valores e demandas advindos do fortalecimento do comércio e da ascensão da burguesia como classe social e do liberalismo econômico impactaram na consolidação da escola do tipo moderna (id., 1981). Lopes (1981) enfatiza a ideia de esperança de construção de uma nova sociedade, de um novo homem e de uma nova educação que foi depositada no processo instaurado pela Revolução Francesa. E para isso, foram apresentados muitos projetos de educação alicerçados nos princípios de gratuidade, laicidade, obrigatoriedade e universalidade que se constituíram nos principais fundamentos da concepção de escola pública que ainda orientam a organização escolar no período contemporâneo (id., 1981, p. 15).

Alguns dos princípios dessa concepção burguesa de nova sociedade e de educação pública estatal influenciaram as decisões políticas brasileiras, sobretudo, a partir do período republicano, em que os ideais liberais e humanistas passaram a ser divulgados com maior abrangência. Cunha (1980, p. 28-33) afirma que o liberalismo se corporificou a partir do século XVIII na bandeira da Revolução Francesa, de luta de uma classe, a burguesia, e na esperança do povo francês. Essa concepção apresentou

princípios e pressupostos fundamentais formados por um conjunto de crenças, valores e convicções básicas, estabelecidos por normas jurídico-políticas. Estas deram materialidade à defesa dos direitos e da liberdade do indivíduo, da propriedade privada, além de defender a igualdade perante a lei, princípios tais que exigiram a democracia como forma de organização social e do Estado (CUNHA, 1980).

John Locke foi um dos maiores expoentes do liberalismo, pois elaborou a estruturação dos princípios dos “direitos naturais do indivíduo”, da função social da autoridade (governo), da proteção da liberdade, da individualidade e da propriedade privada, porém não se ateve em promover a defesa do progresso social, que para ele seria atingido a partir do progresso individual (CUNHA, 1980, p. 29). Para Silva Junior (2002, p. 12), os fundamentos da ideologia liberal podem ser vistos nos princípios dos direitos inalienáveis à vida, à liberdade, à igualdade e à propriedade, assim como nas instituições do Estado, necessárias para a garantia desses direitos, e na Declaração Universal dos Direitos do Homem, originária do período revolucionário francês, e que foi proclamada em 1948, pela ONU (Organização das Nações Unidas). Esses eventos também defenderam a tolerância religiosa e a autonomia dos três poderes, necessárias para dar sustentação ao Estado capitalista.

Silva Junior (2002) enfatiza que John Locke expôs a necessidade da criação do poder político materializado no Estado, no período moderno, e isto levou o homem a ser colocado na condição de cidadão. Desse modo, o contexto de formulações lockeanas foi marcado “pela formação das bases econômicas para a institucionalização política do capitalismo” (SILVA JUNIOR, 2002, p. 18). Esse processo deu materialidade

(as) novas formas históricas para o Estado, para a sociedade, para a racionalidade econômica, para as esferas pública e privada e para o ser social. A nova condição do ser humano, a de ser social, é a cidadania, e deve ser nesse momento, considerada revolucionária (id., 18).

Silva Junior (2002, p. 18) assevera que, apesar desse caráter revolucionário quanto à nova condição do ser humano e de sua cidadania, a abstração revelada pelos valores e princípios difundidos pelo liberalismo mostrou-se historicamente formal, prevalecendo atrelado aos princípios da igualdade de direitos, em que o lema “todos iguais perante a lei” se tornou mais forte do que a efetivação prática dos direitos do homem na realidade objetiva. Portanto, nem todos os teóricos do liberalismo foram democratas, e nesse sentido, pensadores como Voltaire não chegaram a se preocupar

com os interesses gerais dos indivíduos ao passo que Locke definiu apenas a cidadania formal para a sociedade burguesa. Nesse aspecto de consolidação do pensamento liberal e de configuração do Estado moderno, Cunha (1980, p. 33) afirma que foi Rousseau o fundador da moderna doutrina democrática, pois ele deu importância à instalação de um governo popular para a maioria da população e pensou no processo de organização da sociedade civil.

No Brasil, salienta Bosi (1992, p. 195), o pensamento liberal foi reelaborado de acordo com a tradição na forma de conceber a política, a economia e a sociedade. Durante a fase da estruturação do Estado autônomo, após a Independência, um ideário de raízes conservadoras contribuiu na montagem de um quadro de normas jurídico-políticas visando garantir a propriedade fundiária e escrava, levada até seus limites extremos. Para Alfredo Bosi (1992), no Brasil, escravismo-liberalismo foi apenas um paradoxo verbal, pois o liberalismo à brasileira não teve um conteúdo pleno e concreto, equivalente à ideologia burguesa do trabalho livre firmado no longo processo revolucionário europeu. Desse modo, é relevante destacar essas características próprias do liberalismo brasileiro para se compreender como o capitalismo, o Estado e a educação pública se configuraram em nosso país, a partir do século XX.

Em relação ao discurso educacional que efervesceu a partir do período revolucionário francês, Boto (1996) considera que há uma proximidade desse pensamento com o movimento de Ilustração do período Iluminista, em que se vislumbrou o surgimento de um “espírito público no qual a pedagogia passa a ser a pedra de toque” (BOTO, 1996, p. 16), pois, nesse contexto

havia sem dúvida, um Estado-nação a ser esculpido: o sentimento de pátria, e a unificação linguística eram dispositivos indispensáveis para tal empreendimento. A modernidade elegia a cidadania como referência e álibi (...). A cidadania, no entanto, exigia emancipação pelas Luzes, pela erradicação do suposto obscurantismo (id., p. 16).

Para vencer o obscurantismo, se fortaleceram os ideais de construção de um Estado-nação, cuja modernidade pressupunha a existência de cidadãos advindos da emancipação da população. Construíram-se no período revolucionário as bases ideais de uma escola única, laica e gratuita, universalizada, destinada para todos indistintamente, conferindo, pois, um discurso de igualdade de oportunidade para que todos pudessem desenvolver seus talentos naturais e, com isso, promover a construção dessa nova sociedade e cidadania requisitadas. Assim, segundo Boto (1996), configurou-se a

plataforma democrática da escola pública em sua gênese: a escola, entendida como instituição do Estado que deveria gerir e proteger a República.

Por trás desse discurso ideológico estavam os interesses econômicos e políticos de uma classe que se constituiu no poder a partir de ações revolucionárias, a burguesia. A burguesia disputou o poder em todo o período revolucionário francês, e teve como promessa a defesa de uma sociedade igualitária com uma nova concepção de mundo e de homem. E apoiando-se no Iluminismo, essa classe propôs a substituição da instrução existente no período absolutista. Lopes (1981) enfatiza que para consolidar seu projeto hegemônico de dominação, a burguesia apropriou-se da ideia clássica de escola pública, redefinindo-a e reconvertendo-a em um dos instrumentos disseminadores de sua visão de mundo. E através da publicização da defesa da instrução pública, seus pensadores apresentaram projetos, relatórios, decretos, discussões e petições, conclamando a população para fazer parte de seus propósitos revolucionários para a sociedade e de reforma de toda a educação.

Um grande marco originário desse contexto foi a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, que além, de estabelecer a igualdade civil entre os homens, foi além e proclamou o direito do homem à liberdade individual, pública e religiosa, definiu a propriedade privada, a segurança e a resistência à opressão como direitos imprescindíveis do homem, e definiu também o direito do cidadão à soberania (LOPES, 1981). Esses princípios foram reforçados pela Constituição francesa de 1791, em que a burguesia se firmou no poder, e se estabeleceu a liberdade de comércio, a unificação do mercado interno com o incremento às atividades comerciais, industriais, financeiras e bancárias, e que favoreceu o desenvolvimento do capitalismo financeiro. Ocorreram também as reformas institucionais no plano administrativo, judiciário, fiscal e eclesiástico (id.,1981).

Esse período revolucionário deu margem a uma intensa luta de classes em que os levantes das massas populares foram massacrados. Houve a restauração do poder do Estado “patrão”⁵, que acabou com a possibilidade de democracia direta e criou as condições necessárias para a retomada do liberalismo econômico e o modo burguês de viver e implantou definitivamente a exploração e o aviltamento das camadas populares (LOPES, 1981). Para consolidar essa nova sociedade burguesa, a partir da segunda

⁵ Estado patrão era aquele que fazia reinar uma disciplina militar e que dispunha de poderosos meios coercitivos; adotou entre outros mecanismos políticas de contenção de salários e de repressão às greves de trabalhadores (LOPES.1981).

metade do século XVIII, o tema da educação passou a ser discutido sob a lógica de “um controle estatal regulador e aglutinador das iniciativas no campo da instrução” (BOTO, 1996, p. 51). É preciso considerar que os iluministas não chegaram especificamente ao ponto de defender a instrução para as camadas populares, pois eles viam com desconfiança a possibilidade de transformação social promovida pela escolarização, de modo que no decorrer desse período o objeto da educação apresentou descontinuidades importantes no processo de construção social (BOTO, 1996).

O cenário revolucionário apresentou a conformação do pensamento pedagógico e a preocupação com a atitude educativa voltada para a formação do homem, a educação adquiriu uma perspectiva totalizadora e profética, pois através dela seria possível realizar as reformas sociais para se construir um homem pedagogicamente reformado (BOTO, 1996, p. 21). Foram repensadas as relações entre mestre e discípulo, as determinações políticas do ato pedagógico.

Para Boto (1996, p. 22) “o debate educacional da Ilustração francesa no século XVIII é inevitavelmente tributário de Rousseau”. Ela salienta que “O *Emílio*” de Rousseau tornou-se quase um paradigma para o modelo de educação, pois, nessa obra, aparecem as preocupações com a formação da criança e as especificidades do ser infantil, e, além disso, são evidenciadas as preocupações em projetar o homem do amanhã, uma vez que *Emílio* se afigura como uma obra produzida para a sociedade civil a ser construída (id., p. 26). O *Emílio* de Rousseau foi tido como o representante do gênero humano, em que a capacidade de meditar e refletir permitem-no distinguir entre o erro e a verdade. Desse modo, Boto (1996, p. 30-33), afirma que a pedagogia rousseaniana apresenta a sua forma política nítida: o homem tem a capacidade de alterar a desordem ética da esfera pública e erradicar os males individuais gestados na formação da personalidade humana, sendo que a educação e a política se enquadrariam como estruturas complementares de um mesmo objeto.

Nesse período, foi recriada a rede discursiva de Rousseau, sendo tomada como lema, visando formar uma humanidade sob o signo da virtude e em conformação com o enciclopedismo, visto como representante da “sociedade dos letrados”, como modelo de exposição e de classificação dos conhecimentos e de delimitação de princípios científicos (LOPES, 1981, p. 59). Houve a concordância da necessidade de um novo sistema de estudos e de educação, e de expansão do número de escolas para contemplar essa nova sociedade democrática sob a responsabilidade do Estado (id., 1981). Nesse

contexto revolucionário, a necessidade de controle sobre o trabalho do professor e de sua competência foi expresso como questão preocupante, assim como ficaram evidentes a necessidade das comunidades arcarem com suas despesas para a educação.

Para garantir a educação do povo, a publicização da instrução fez parte da pauta de discussões em todo período revolucionário e pós-revolucionário, provocando inclusive a extinção das ordens religiosas, através de relatórios que indicavam a supressão das congregações seculares, que até então eram encarregadas da educação do povo. A preocupação com a educação dos novos cidadãos se materializou em muitos relatórios sobre a instrução pública. Entre eles destacam-se os de Jean-Antoine-Nicolas de Craitat – Marquis de Condorcet (1743-1794), que foi membro de uma comissão francesa criada para elaborar um relatório original e pertinente para a instrução pública e organização do ensino.

Seu projeto de decreto de 1792 consagrou-se ao fixar o quadro teórico e ideológico para organização do sistema de instrução pública francesa. Muitos relatórios sobre a instrução pública e sua organização foram apresentados naquele período, mas o projeto de Condorcet, intitulado “Cinco Memórias sobre a instrução pública”, teve repercussões importantes. A primeira memória apresentada por ele tratou da natureza e da finalidade da instrução pública, a segunda versou sobre a educação das crianças, a terceira, sobre a educação dos adultos. A quarta e a quinta memória examinam a questão da instrução profissional e científica (CONDORCET, 2008, p. 9).

Para ele, três princípios deveriam governar a instrução pública: a universalidade de acesso (garantia de uma instrução comum a todo cidadão), a gratuidade (ao menos aos graus de instrução necessários para que cada cidadão pudesse responder às solicitações da sociedade) e a independência (id., 2008, p. 9). Na primeira memória sobre a discussão da natureza e da finalidade da instrução pública, ficou previsto que esta seria tarefa do Estado. A instrução foi colocada nesse projeto como uma questão política: “o Estado social diminui necessariamente a desigualdade natural, fazendo que forças comuns concorram para o bem estar dos indivíduos” (id., 2008 p. 20). O autor definiu que a única distinção entre homens iguais perante a lei seria advinda da educação, definindo que “haverá, pois, uma distinção real que as leis não poderão destruir, e que, estabelecendo uma verdadeira separação entre os que possuem luzes e os que delas são privados, constituirá instrumentos de poder para uns e não um meio de felicidade para todos” (id., 2008, p. 20).

Condorcet (2008, p. 17) explicitou que “a instrução pública é um dever da sociedade para com os cidadãos”, e esse dever social não deveria conduzir a nenhuma desigualdade ou à dependência entre os homens, de modo que a desigualdade de instrução seria “uma das principais fontes de tirania promovida pelos homens” (id., 2008, p. 18). Ele enfatizou que a instrução seria como um elo permitindo estabelecer a igualdade de direitos entre os homens, formando tanto o pai de família como o cidadão, capacitando-os a conhecer todos os seus deveres sociais (id., 2008).

Conforme percebemos, a carga ideológica depositada na instrução pública a definiu como um bem comum, a ser oferecida aos indivíduos como benefício e não apenas como privilégio para poucos. Porém, de forma dicotômica, essa instrução teria como objetivo separar a formação dos homens comuns, sendo estes preparados para “aproveitar do trabalho dos gênios e de empregá-los” nas suas necessidades diárias (id., 2008, p. 27), e os homens talentosos seriam estimulados a construir sua trajetória de estudos e aperfeiçoamentos. A instrução pública deveria ser a mesma para homens e mulheres e necessária para preparar as nações para mudanças e avanços, renovando-as e corrigindo-as incessantemente.

Na perspectiva de Condorcet (2008), as instituições públicas seriam separadas em três classes: as essenciais para a ordem social, essas seriam necessárias e imediatamente mantidas pela “força pública”, preparando estudantes para funções públicas em geral. Os estabelecimentos de utilidade geral, de preparação para o trabalho, respeitariam a vontade e a liberdade de certo número de proprietários. E, por fim as instituições nas quais a liberdade de escolha prevalecesse diante da recusa dos cidadãos pelos estabelecimentos públicos, estas teriam relação mais direta com a liberdade e com os interesses mais pessoais. Prevaleceu desse modo, a defesa de que junto com a oferta do atendimento público da educação, a concorrência deveria ser privilegiada e mantida para não constringer a liberdade que “cada um deve ter de escolher por si mesmo” (CONDORCET, 2008, p. 151).

A partir dessas breves considerações sobre as memórias de Condorcet para a instrução pública, verifica-se que esses princípios e fundamentos se universalizaram tornando-se o modo de compreender a organização da educação pública a ser efetivada a partir da modernidade, cujos lemas seguem defendendo a efetivação de escolas capazes de garantir a preparação dos cidadãos para conduzirem a vida pública,

respeitando a liberdade individual depositada na ênfase atribuída à vontade particular da iniciativa privada no tocante às escolhas do atendimento educacional.

Em contrapartida, o tema envolvendo a aquisição de cultura letrada pelas camadas populares foi, desde a Ilustração, controverso e marcado pela preocupação e desconfiança dos iluministas quanto à possibilidade de extensão irrestrita da instrução para todos. Alguns pensadores como Diderot e mesmo Condorcet chegaram a prever estudos diversificados de acordo com a origem social do estudante, para garantir que “as luzes descessem em degraus” (BOTO, 1996, p. 52), pois oferecer o conhecimento a todos poderia despertar esperanças e desejos de mudança nas camadas populares.

Esse movimento expressou a tensão entre os pensadores da educação em torno da extensão da educação pública para todos, revelando a dimensão contraditória e conflitante entre a permanência e a transformação social que poderiam ser provocados pela instrução. Sob alguns aspectos, essa temática se revela contemporânea, quando a educação superior, por exemplo, não é planejada para atender a todos indistintamente. Segundo Boto (1996), durante o enciclopedismo, efetivou-se a crença na possibilidade de transformação individual independente do lugar social da educação, de modo que, mesmo em escala reduzida, a formação se daria na esfera privada e doméstica. Assim, houve negação ao fenômeno pedagógico do caráter público da educação do homem a ser formado.

No tocante às resistências quanto à proposição do poder público assumir para si a tarefa de instruir as novas gerações, permaneceram e só foram reformuladas pela Revolução Francesa (id., 1996, p. 67) e pelo imaginário que lhe acompanhou, que deu substância ao debate sobre a institucionalização do ensino público e universal, sob responsabilidade estatal. A pedagogia tornou-se conectada à esfera pública e ao civismo, e desse modo, o “homem novo deveria ser educado pela pátria e para a nação” (id., 1996, p. 67), regenerando o homem para a busca do incessante aperfeiçoamento e a consolidação do moderno em oposição ao antigo. Mas, desse processo surgiu outra acepção de homem, que o deslocou dessas propostas, e deixou transparecer o medo, a suspeita, o pânico do acidente caso o projeto de formação do homem novo falhasse. Frente à ameaça da corruptibilidade do homem despertou-se a intolerância com as divergências que poderiam destruir esse projeto de formação do homem novo (id., 1996).

Essas questões e contradições em torno da efetivação da escola estatal e para todos, evidencia a importância de considerar esses legados nas análises do republicanismo como modelo político brasileiro, do capitalismo como modo de produção econômica e das faces pública e privada que se efetivaram como modelo de educação escolar, no cenário nacional do século XX. Pois, no século XXI, essas relações se intensificaram por meio da interface entre o público e o privado manifestos nas formas de parcerias, convênios, terceirizações e contratos em que predominam a defesa da liberdade de escolha, a privatização do público e a presença da lógica do mercado na educação, em todos os níveis e modalidades.

Historicamente, os reflexos dos princípios educacionais revolucionários foram visíveis nas bandeiras de luta em defesa de uma nova sociedade e de uma nova educação a ser construída com o republicanismo brasileiro. Os elementos de orientação política e filosófica do liberalismo francês e as propostas advindas do pragmatismo americano representado por Dewey fundamentaram o pensamento educacional progressista que se consolidou no país, e contraditoriamente, deram sustentação aos debates e campanhas em defesa da escola pública que se fortaleceram a partir dos anos 1950 no Brasil, em conjunto com a exigência de mudanças efetivas no sistema político e social brasileiro.

1.2. O movimento social e as forças políticas que consolidaram o capitalismo e o projeto de educação no Brasil

A análise sintética, aqui desenvolvida, trata da consolidação do projeto de educação nacional que se configurou com o desenvolvimento do capitalismo como modo de produção econômica no Brasil. Consideramos nesta análise o movimento social e as forças políticas que orientaram e incentivaram a efetivação da educação como uma instituição formativa ordenada pelo Estado e orientada por aspirações advindas do legado revolucionário de defesa da escola pública. Também, serão abordadas as escolhas, as concessões e permissões realizadas pelas políticas de Estado, orientadas pelas burguesias industrial e empresarial, que garantiram à iniciativa privada as condições de assumir um papel ativo na organização política, econômica, social e educacional no país. Consideramos que foi, nesse contexto, que ocorreu a definição da educação como uma política nacional.

No Brasil, os debates e encaminhamentos sobre a organização escolar, no nível de planejamento político, de financiamento e de teoria educacional – orientação teórico-pedagógica – foram adquirindo espaço privilegiado no cenário nacional no decorrer do século XX. A educação tornou-se um dos temas centrais dos debates promovidos por setores sociais organizados, e ainda é tema central nos principais debates, discussões e decisões sobre as políticas governamentais realizadas a partir dos anos iniciais do século XXI. Durante todo esse período, a temática envolvendo a estruturação da educação escolar para a população brasileira apresentou distintas concepções e diferenciadas tendências, ora marcadas pelas vertentes religiosas, conservadoras, ora pelas vertentes progressistas, modernas liberais ou críticas, que se manifestaram no âmbito da construção, tramitação e aprovação de projetos de educação de natureza pública e privada.

Fortaleceram-se, nesse processo, a configuração social e política do Estado e das propostas em torno de sua jurisdição sobre a educação, assim como a participação da iniciativa privada na oferta de educação escolar, garantida desde o ensino infantil até a educação superior. Segundo Ribeiro (2001), a presença desses dois sujeitos, o Estado e a iniciativa privada, na consolidação da educação brasileira resultou em um processo contraditório que deu materialidade às faces pública e privada da educação, e que revelaram o conflito que estava ao fundo desse processo, estruturando o projeto de educação no cenário nacional. Tal conflito referia-se aos choques entre os interesses dos conservadores, representados pela Igreja Católica e pelos donos de escolas particulares, com os interesses dos defensores da escola pública e estatal, educadores influenciados pelas “ideias novas” do movimento escolanovista, que eram tidos como modernos por defenderem o ensino laico, a gratuidade e a responsabilidade pública pela educação (id., 2001, p. 111 - 112).

De acordo com Saviani (2003) foram as críticas à pedagogia tradicional formuladas a partir do século XIX que deram origem a uma teoria da educação cuja temática depositou a crença no poder da escola e de sua função de equalização social. Por essa via, a marginalidade social deixou de ser entendida sob o ângulo do não domínio do conhecimento, recolocada no aspecto pessoal em que se fortaleceu a ideia de “normal” e “anormal”, ideia que emergiu nos debates sobre teoria pedagógica em que “uma espécie de biopsicologização da sociedade, da educação e da escola” passaram a ter centralidade nos debates educacionais (id., 2003, p. 8). A partir dessa

biopsicologização, as diferenças individuais adquiriram destaque e a educação passou a ser compreendida em contraposição ao ideário da pedagogia tradicional.

Nesse contexto, ocorreu ampla divulgação do ideário escolanovista prevendo reformulações de todo o sistema educacional tradicional. Para Saviani (2003, p. 10), as consequências dessa nova forma de compreender a educação foram negativas, pois a absorção do escolanovismo no pensamento educacional brasileiro provocou uma despreocupação com a transmissão de conhecimentos, um rebaixamento do nível de ensino destinado às camadas populares, e no lugar de resolver o problema da marginalidade, este foi agravado, consideravelmente, uma vez que ainda não havia se consolidado em todo o território nacional esse modelo de escola tradicional que estava sendo alvo de críticas e de reformulações. Como os princípios da Escola Nova são liberais, não houve contradição nem estranhamento nesse processo de reformulação da educação nacional.

Com a defesa da extensão do ensino público para toda população brasileira revelou-se a dimensão contraditória entre a permanência e a transformação social que poderia ser realizada por meio da escolarização. Assim, a escola pública para todos tão alardeada pelos discursos políticos e pelos legados revolucionários tem sido relegada à condição de promessa para o futuro, de modo que nem mesmo se estruturou a escola tradicional e as “ideias novas”, em educação, foram apresentadas pela proposta reformadora do movimento Escola Nova, definida como a teoria educacional “adequada às novas circunstâncias de rompimento com uma sociedade basicamente agrária” e pelo “resultado da adesão de tais educadores ao movimento europeu e norte-americano, chamado “escola nova”” (RIBEIRO, 2001, p. 123). Essa autora afirma que o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova continha as “diretrizes de uma política escolar inspirada em novas ideias pedagógicas e sociais e planejada para uma civilização urbano-industrial” (RIBEIRO, 2001, p. 123).

De fato, os anos iniciais do século XX foram marcados por transformações importantes visíveis nas relações sociais do período pré-republicano, relações que foram denominadas por Florestan Fernandes de “antigo regime”. Essas relações eram baseadas no patrimonialismo e no conservadorismo e foram confrontadas pela constituição de uma sociedade de classes, nascida juntamente com o fim da escravização, com a universalização do trabalho livre e com o processo de produção industrial, inspirada também nos ideais revolucionários de democracia (PATO, 2000, p. 126).

As tentativas de ajustar o sistema educacional brasileiro a essa nova sociedade nascente não acompanharam a dinâmica do processo de mudança política, econômica e social que se configurou com o capitalismo. Para Fernandes (*apud* PATO, 2000, p. 126), nesse contexto de mudanças, o Brasil era um país pobre, que apresentava um desenvolvimento irregular e desigual, com marcante heterogeneidade entre sua população. Nesse aspecto, os deveres do administrador e do político eram frequentemente relacionados à incompetência administrativa, política ou técnica, e no meio social, reinava a incompreensão e o alheamento dos problemas públicos, de modo que os cidadãos eram relegados “a papéis neutros de espectador ou de vítima muda”. Nessa conjuntura, “nunca se tentou ajustar o sistema nacional de ensino a uma era de revolução social” procurando formar os cidadãos para a nova nação que se consolidava (*id.*, 2000, p. 126).

A contraposição de forças e interesses das classes sociais, as disputas entre representantes de setores públicos e privados nos embates sobre a definição de políticas públicas sociais, particularmente a educacional foram expressivas a partir desse período. Bárbara Freitag (1980, p. 49) afirma que, entre o fim do Império e o começo da República, no Brasil, foram se delineando os traços embrionários de uma política educacional estatal, como resultado do fortalecimento do Estado, sob a forma de sociedade política. Para a autora, “até então, a política educacional era feita quase que exclusivamente no âmbito da sociedade civil, por uma instituição todo-poderosa, a Igreja” (FREITAG, 1980, p. 49). Nesse percurso é que se deu o crescimento dos interesses privados nas definições de políticas públicas sociais e educativas, e seus reflexos incidiram expressivamente na estruturação da educação pública estatal brasileira. Bosi (1992, p. 207) considera que a mentalidade agrária dessa época recusava a ideia de presença estatal na economia. Eles davam voz aos interesses particulares, tidos como ativos e inteligentes, enquanto o governo era visto como ignorante e opressor (*id.*, 1992).

Além disso, o liberalismo econômico no Brasil não produziu liberdade social e política e não foi sinônimo de trabalho livre, pois, a força de trabalho continuou escrava por quase todo o século XIX. Ademais, a consciência do “laissez-faire” brasileiro foi relativamente adequada às fraquezas do mercado que principiava em conjunto com o liberalismo político europeu, que chegou lentamente no país visando um projeto de cidadania ampliada (BOSI, 1992). Mas, segundo Bosi (1992, p. 199), como não ocorreu

no Brasil um conflito interno de classes, a situação do liberalismo não se constituiu seguindo os mesmos moldes europeus, de modo que “o nosso liberalismo esteve, assim, apenas à altura do nosso contexto” (id., 1992, p. 199).

Os conflitos de interesses e as oposições políticas que se fortaleceram foram representados na literatura especializada como momentos de “crises”, que não chegaram a conduzir o país para um processo revolucionário com mudanças estruturais, nem para os conservadores e nem para os liberais, pois não ocorreu a realização de amplas reformas políticas e sociais. Entre as principais mudanças realizadas pelas estruturas de poder e de comando do país estão as que garantiram o ajustamento e a readaptação dos setores econômicos tradicionais, em conjunto com os setores econômicos emergentes, ao modo de produção capitalista dependente (FERNANDES, 2006).

Segundo Romanelli (1985), a vigência desse modelo produtivo não promoveu mudanças estruturais profundas na escola, de modo que as exigências educacionais foram relacionadas ao ensino e raramente à pesquisa e produção científica, pois

A forma como se instalou o regime republicano no Brasil e como se conduziram no poder as elites, em nada modificando a estrutura sócio-econômica, influiu para que, de um lado, não houvesse pressão de demanda social de educação e, de outro, não se ampliasse a oferta, nem se registrasse real interesse pela educação pública, universal e gratuita. Não é, pois, à falta de recursos materiais que se deve imputar maior soma de responsabilidade pela ausência de educação do povo, mas à estrutura sócio-econômica que sobreviveu com a República (id., p. 60).

Se por um lado a sobrevivência desse modelo socioeconômico conservador não provocou grandes impactos sobre a demanda por atendimento de educação escolar para o povo, não gerando a universalização da escola pública e gratuita, conforme os princípios que a fundamentam, por outro lado, promoveu algumas mudanças no sistema tradicional de dominação oligárquica, que, historicamente, foi marcado por uma estrutura de poder rígida, inflexível e vulnerável, ligada ao poder das elites econômicas tradicionais. Essa rigidez se tornou incompatível com as mudanças que se processavam com o crescimento do comércio e da urbanização em algumas regiões brasileiras, ocorrendo uma fase de transição que foi caracterizada como uma “crise” política, de hegemonia e ideológica, e também por acirramento entre os interesses regionais e de pressões do poder oligárquico (FERNANDES, 2006). A dimensão assumida por essa

denominada “crise” foi um processo normal de diferenciação e reintegração do poder, em que foi se “modernizando” o poder de mando (id., 2006).

Para Fernandes (2006), essa diferenciação e reintegração do poder de mando no Brasil promoveu o surgimento de uma oligarquia considerada “moderna”, em que seus interesses de classe e de manutenção do *status quo* foram redefinidos a partir de mecanismos mais sutis e flexíveis do exercício do poder. É importante ressaltar que foi a partir dos conflitos oriundos de setores mais radicais das “classes médias” e da insatisfação da grande burguesia que se consolidaram novas oportunidades de restauração do poder oligárquico, tanto em sua influência econômica, quanto social e política (id., 2006).

De acordo com Fernandes (2006), existe um consenso, na literatura especializada em estudos sobre a consolidação do capitalismo no Brasil, de que houve uma rearticulação significativa das estruturas de poder e de comando, com foco no controle político-estatal, resultante de ajustamento entre setores tradicionais e setores emergentes, representados por grupos empresariais e classes médias urbanas. Nesse contexto, o teor socializante, nacionalista e estatizante foi se manifestando no processo de municipalização de todos os serviços nacionais e estaduais que a iniciativa particular não pudesse explorar, dando ênfase às defesas de que competia ao Estado exercer uma ação reguladora para manter a liberdade econômica, e a necessidade de intervenção estatal na economia frente à escassez de capitais da iniciativa particular (BOSI, 1992, p. 290).

O Executivo nacional passou a chamar os empresários para exercer a função de consultores da política econômica oficial, a partir de 1931, com a criação do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, o que possibilitou a articulação de comissões mistas de industriais e altos funcionários, nos comitês de peritos, que, no período getulista, configurou uma proposta de gestão considerada moderna e internacional (id., 1992, p. 294). O setor privado empresarial nesse processo exerceu pressão e influência sobre as políticas do Estado, agindo em defesa dos interesses da propriedade privada e não de uma revolução industrial em conjunto com uma transformação social e educacional. Esse setor soube tirar vantagens das condições de “atraso” ou do “adiantamento” das populações frente à modernização que se impunha à nação. Conforme afirma Fernandes (2006), foi, nesse cenário, que se consolidaram as relações entre capital e trabalho, e o lema da incorporação do proletariado à sociedade moderna ganhou

centralidade. Esse autor afirma que o que sobressaiu desse processo de diferenciação e reintegração do poder de mando não representou para a burguesia brasileira a assumir um “papel de paladina da civilização ou de instrumento da modernidade” (FERNANDES, 2006, p. 240), pois ela

se compromete, por igual, com tudo que lhe fosse vantajoso: e para ela era vantajoso tirar proveito dos tempos desiguais e da heterogeneidade da sociedade brasileira, mobilizando as vantagens que decorriam tanto do “atraso” quanto do “adiantamento” das populações (id., 2006, p. 240-241, *grifos no original*).

Essa especificidade do papel da burguesia brasileira diante do processo modernizante e de manutenção de interesses privados no cenário nacional, preservando a desigualdade e heterogeneidade da sociedade brasileira, evidencia a impossibilidade de se empregar, de forma generalizada, o modelo analítico de revolução burguesa clássica, que faz parte dos estudos da história da Inglaterra ou da França, por exemplo, a pressupor a existência da relação entre um conjunto de transformações econômicas, tecnológicas, sociais, psicoculturais e políticas atingidas no ápice do desenvolvimento capitalista e da evolução industrial, além de constituir o conceito próprio de revolução burguesa e demarcar o processo de consolidação do seu poder e de sua dominação (FERNANDES, 2006).

No Brasil, a burguesia industrial e o setor privado tiveram forte atuação no sentido de manter o controle sobre as estruturas do Estado. Elas foram ativas ao promover a redefinição do cenário social, garantindo a inserção da economia nacional ao sistema capitalista e fazendo com que a sua transformação estrutural, após os anos 1930, continuasse a ser definida dentro de suas próprias condições de reprodução, ou seja, mantendo a lógica da dependência⁶.

Assim,

⁶ COSTA (2011) afirma que nos estudos de Fernandes este propôs o tema capitalismo dependente fundamentando-se nas “causas, condições e efeitos do subdesenvolvimento e sua reprodução ampliada pelos dinamismos do capitalismo dependente”. Duas categorizações fundamentais utilizadas por Fernandes referem-se a dependência e subdesenvolvimento capitalista, “e elas são usadas para explicar a situação dos países de origem colonial e capitalismo tardio, cujo patamar de acumulação originária de capital foi altamente prejudicado pela posição subordinada nas relações internacionais de poder, em face das nações capitalistas centrais e mais desenvolvidas”.

as condições vigentes continham em si a possibilidade de reestruturação global do sistema, aprofundando a estruturação capitalista, *ainda quando o esquema da divisão internacional do trabalho* no próprio sistema capitalista mundial fosse adverso (OLIVEIRA, 2003, p. 62, *grifos do autor*).

A articulação interna das forças sociais interessadas na reprodução do capital tratou de realizar a substituição das classes proprietárias rurais que ocupavam o centro do poder pelas novas classes burguesas, os empresário-industriais, que se fortaleceram com a industrialização, e para a classe trabalhadora não restou outro espaço a ser ocupado, nesse processo, a não ser o da venda de sua força de trabalho, nas condições aviltantes que esta se constituiu (id., 2003). Em relação às articulações externas, no âmbito do capitalismo mundial, não houve mudanças na posição destinada às economias como a brasileira, estas continuaram a desempenhar o papel de fornecedoras de matérias-primas para o mercado internacional (OLIVEIRA, 2003, p. 62).

A abolição, a Proclamação da República deu início à modernidade brasileira, mas esta ocorreu de forma esparsa e insipiente, sendo que:

Essa recomposição marca o início da modernidade, no Brasil, e praticamente separa (com um quarto de século de atraso, quanto às datas de referências que os historiadores gostam de empregar – a Abolição, a Proclamação da República (e as inquietações da década de 1920) a “era senhorial” (ou o *antigo regime*) da “era burguesa” (ou sociedade de classes) (...) [mas, nesse período] se se desconta o que ocorre no eixo Rio - São Paulo, o que caracteriza o desencadeamento dessa era é o seu tom cinzento e morno, o seu todo vacilante, a frouxidão com que o país se entrega, sem profundas transformações iniciais em extensão e em profundidade, ao império do poder e da dominação especificamente nascidos do dinheiro. Na verdade, várias burguesias (ou ilhas burguesas), que se formaram em torno da plantação e das cidades, mais se justapõem do que se fundem, e o comércio vem a ser o seu ponto de encontro e a área dentro da qual se definem seus interesses comuns (FERNANDES, 2006, p. 239/240).

O poder da burguesia brasileira, em suas variadas formas, nasceu dessa debilidade com que o país processou a organização da sociedade de classes, sem transformações nas estruturas de poder e dominação, mantendo a profunda desigualdade social entre ricos e pobres. Houve a justaposição das burguesias realizada a partir de acordos em torno de um pacto tácito de dominação de classe que se deu no aspecto de sua unificação no plano político e econômico. Nesse processo, o comércio passou a ser o ponto de encontro e de convergência de interesses comuns.

Florestan Fernandes (2006) explicita que o confronto entre a burguesia e as forças oligárquicas “tradicionais” e “modernas” não se apresentou em torno de conflitos com os “interesses da ordem” (id., 2006, p. 245), pois se constituíram em uma oposição “dentro da ordem” e “a partir de cima” (id., 2006, p. 245). Foi no “entrechoque de conflitos de interesses da mesma natureza ou convergentes ou de sucessivas acomodações que repousou a “consolidação conservadora da dominação burguesa no Brasil”” (FERNANDES, 2006, p. 245). A burguesia se converteu “numa força social naturalmente ultraconservadora e reacionária” (id., 2006, p. 250) e teve como tarefa tornar a transformação capitalista “possível e durável em condições francamente adversas”, sendo possível e viável uma “Revolução Burguesa” nos moldes de um capitalismo dependente, de um “capitalismo difícil” (FERNANDES, 2006, p. 250-251). Fernandes (2006) conclui que:

Certas burguesias não podem ser instrumentais, ao mesmo tempo, para a “transformação capitalista” e a “revolução nacional e democrática”. O que quer dizer que a revolução burguesa pode transcender à transformação capitalista ou circunscrever-se a ela, tudo dependendo das condições que cerquem a domesticação do capitalismo pelos homens (id., 2006, p. 251-252, grifos do autor).

Em nome dos “interesses da ordem”, a burguesia brasileira deu sequência à domesticação do capitalismo constituída por um espírito modernizador inscrito no âmbito empresarial e de crescimento econômico, sem qualquer interesse nem capacidade de revolucionar a sociedade, de modo que se manteve altamente variável a relação entre a dominação burguesa e a transformação capitalista. Na perspectiva de reprodução do capital não houve constrangimento na convivência entre o liberalismo, os ideais pré-capitalistas e o escravismo.

Os comportamentos egoísticos e particularistas das classes dominantes brasileiras foram compatíveis com a manutenção da dependência do país ao mercado internacional e com as múltiplas polarizações das estruturas sociais, econômicas e políticas internas em articulação com a política internacional. Isto possibilitou que a grande maioria da população brasileira não fosse incluída nesse processo de estruturação social, justamente porque não possuíam as condições econômicas e de produção para essa inserção (FERNANDES, 2006).

Paralelamente à ampliação dos interesses das classes dominantes foi se configurando um cenário de conflitos de interesses diversos, em que, inclusive, se

apresentou a emergência da oposição das massas populares a esse processo, oposição que foi longamente combatida e tratada pelas autoridades como caso de polícia (id., 2006). Essas manifestações foram se ampliando no transcorrer das décadas de 1920 a 1950, provocando a configuração de novas modalidades de consciência nacional e de participação social. Nesse cenário, efervesceram os golpes, as “revoluções”, os movimentos e manifestações populares, as tensões e os conflitos sociais que, considerando suas particularidades e fragilidades, promoveram rupturas político-econômicas que marcaram o ingresso do Brasil na era da civilização urbano-industrial (IANNI *apud* ROMANELLI, 1985, p. 54).

Por isso, os problemas que foram decorrentes da defasagem entre educação e desenvolvimento econômico adquiriram expressividade diante da distância existente entre a formação proporcionada pela escola e os requisitos que o referido modo de produção passou a exigir da formação da população para assumirem a condição de trabalhadores assalariados.

Esse processo, gradativamente, possibilitou também a formação de uma mentalidade econômica, social e política em que o povo passou a desempenhar ações de protestos e reivindicações por mudanças sociais, econômicas, políticas e trabalhistas entre outras. Fernandes (2006), afirma que a presença e atuação do povo na cena pública brasileira foi um processo lento, começando de forma tímida, modesta, incerta,

primeiro lutando contra os excessos dos senhores e pela Abolição; em seguida, lançando-se às greves e saindo às ruas para exercer pressão política contra os excessos da dominação oligárquica e pelo advento da “democracia burguesa” (id., 2006, p. 281).

Portanto, o movimento do povo a lutar por questões fundamentais de ordem social, política e econômica, em oposição à ordem estabelecida, representou mais um elemento que permite ilustrar a intensificação do capitalismo no Brasil. De forma paradoxal, esse processo efetivou a valorização da indústria nacional e a abertura necessária do país para entrada do capital estrangeiro, com a instalação de seus complexos industriais beneficiados pelos incentivos governamentais. Essa conciliação levou o desenvolvimento industrial a se estruturar a partir de associações com organizações externas que passaram a intervir de forma ativa na política econômica nacional (ROMANELLI, 1985, p. 57).

O papel ativo desempenhado pelo pensamento privatista da burguesia brasileira se efetivou por meio da consolidação das empresas privadas, e com isso adquiriram papel central e operacional ao executar ações para diluir as pressões sociais e econômicas e dissimular interesses contraditórios e reais (FERNANDES, 2006). As ações construídas visavam gerar várias formas de associações de agentes econômicos, estabelecimento de firmas e de capitais internos associados com os países de economias centrais, a constituírem uma nova infraestrutura para o mercado capitalista moderno (id., 2006). Nesse sentido a burguesia nacional se manteve na dependência do setor privado e empresarial, inclusive, optando por manter a economia do país dependente dos países de capitalismo avançado. Para o povo brasileiro significou a necessidade do aprofundamento das lutas e das pressões sociais para o atendimento das demandas crescentes e da necessidade de institucionalização de um aparato de Estado para a organização da sociedade, do trabalho, da educação, através de escolas públicas, assistência à saúde, previdência social, segurança pública, moradia etc.

Entre as características marcantes desse período destacou-se a insegurança da burguesia brasileira diante dos movimentos demagógico-populistas ou sindicais e sua intolerância com as manifestações do movimento operário e trabalhista. Essa “democracia burguesa” objetivamente se tornou uma “democracia restrita, aberta e funcional só para os que têm acesso à dominação burguesa” (FERNANDES, 2006, p. 249). Nesse contexto é que ocorreram a intensificação das pressões políticas e disputas eleitorais, a efervescência das lutas pela reforma agrária, o fortalecimento do movimento de massas na cidade e dos movimentos sindicais. De modo geral, esses e outros fatores acarretaram insegurança na classe média assalariada e representaram mudanças consideráveis nas relações de classe (MARINI, 2000, p. 21).

O ciclo econômico que se iniciou com a estruturação produtiva de base urbana-industrial, promoveu a reformulação do Estado e de suas ações e levou também à regulamentação da força de trabalho, com a legislação trabalhista em conjunto com a formulação do salário mínimo, sendo que, na composição deste, foram considerados apenas os critérios de subsistência do trabalhador (MARINI, 2000). Esses elementos deram forma a um novo modelo de acumulação distinto do anterior, baseado na hegemonia agroexportadora (OLIVEIRA, 2003, p. 36).

Assiste-se, a partir desse período, à emergência e à ampliação das funções do Estado, em que os “preços sociais” para a consolidação do “novo mercado” tiveram

como diretriz o objetivo de fazer da empresa capitalista industrial a unidade mais rentável do conjunto da economia, tornando-a o centro do processo, de modo que os preços da industrialização poderiam ter financiamento público ou ser simplesmente a imposição de uma distribuição de ganhos diferentes entre os grupos sociais (OLIVEIRA, 2003). O que marcou esse processo foi o fato de o Estado passar a operar continuamente transferindo recursos e ganhos para a empresa industrial (id., 2003). A atuação do Estado se deu como mediador do processo econômico, pois suas estruturas se fortaleceram atreladas aos interesses de mercado, tendo participação ativa na forma de investimentos em infraestrutura, liberação de empréstimos para a expansão da produção, incentivos à imigração da força de trabalho necessária à estruturação das bases da industrialização (id., 2003, p. 40).

Marini (2000) afirma que após os anos 1940 o Brasil adentrou um período marcado pelo esforço da burguesia industrial para dominar o aparato estatal e os recursos econômicos disponíveis. Essa fase apresentou raízes profundas, pois:

Assiste-se nesse período, à deterioração das condições em que se baseavam essas regras, o que se deve, por um lado, ao crescimento constante do setor industrial e, por outro, às dificuldades que aparecendo primeiro no setor externo, fizeram com que a complementaridade até então não existente entre desenvolvimento industrial e as atividades agroexportadoras se convertessem numa verdadeira oposição. Junto com a cisão vertical que se produziu entre as classes dominantes, as pressões das massas em busca de novas conquistas sociais romperam o dique que a ditadura lhe impôs até 1945, e que o governo forte de marechal Dutra (1945-50) havia mantido (MARINI, 2000 p. 13-14).

Nesse sentido, o abandono do governo federal aos arrojados projetos da era varguista e a sua investida, como colaborador dos investimentos de capital estrangeiro no país foram executados, deixando em segundo planos os investimentos em programas de industrialização e de incentivos aos plantadores e exportadores nacionais. Para Marini (2000), a partir dos anos 1950, essas mudanças se deparam com a “crise” do setor agroexportador, cujos lucros estavam diminuídos e a burguesia industrial aceitou realizar a concessão de divisas necessárias à superação da crise por parte dos grupos estrangeiros. Isso se deu, sobretudo, pela submissão dos acordos com a economia norte-americana, a partir de condições estabelecidas para financiamentos ou investimentos diretos de capital no Brasil, renunciando à política nacionalista vigente, o que

possibilitou o aprofundamento das influências dos grupos econômicos internacionais nas relações sociopolíticas internas.

Isso se explica pelos fatos que ocorreram a partir da posse do presidente Juscelino Kubitschek, em 1956. Este lançou o Plano de Metas baseado em seu *slogan* de campanha eleitoral de fazer o Brasil crescer “Cinquenta anos em cinco”. O plano contava com facilidades alfandegárias e estímulos fiscais à iniciativa privada, apoiava-se na entrada de capital estrangeiro aplicado na sustentação da indústria leve e pesada, e para financiamento de grandes empreendimentos como estradas e usinas hidrelétricas (VIEIRA, 2003, p.107), além de aplicar investimentos públicos em setores básicos de infraestrutura. Mas, “JK deixou como herança para seu sucessor: um desequilíbrio nas contas públicas e uma taxa de inflação bastante elevada” (id., 2003, p. 107).

Resultaram de todo esse contexto as crescentes ações e reivindicações de grupos sociais preocupados com os problemas relativos à baixa escolarização da população brasileira, à ausência de uma estrutura escolar adequada, ao combate às altas taxas de analfabetismo, à falta de estruturação de um sistema de educação e de saúde pública, a programas de moradia, de saneamento e segurança pública, entre outras demandas importantes. O movimento nacionalista, composto por militares e adeptos da industrialização, defendia a necessidade de escolarizar as massas populares como forma de “sanear a nação e moralizar os processos políticos” (AZEVEDO, 2000, p. 26).

Desse modo, desde o início do século XX, os problemas relativos à baixa escolarização da população brasileira foram interpretados como causa de todos os males sociais. Nos anos 1920 o analfabetismo atingia cerca de 80% da população (AZEVEDO, 2000) estes passaram a ser representados como:

incapazes, virulentos, inertes, improdutivos, pode se concluir que esta era a imagem que se fazia da maior parte da população brasileira. À ideia da incapacidade do povo e da sua condição de pária contrapunha-se a necessidade do seu tutelamento pelas elites (id., 2000, p. 26).

Conforme se percebe, os aspectos social e político foram retirados da análise do problema do analfabetismo da população brasileira. Os analfabetos foram considerados pessoas incapazes e improdutivas, necessitadas do aparato oferecido pelas elites para garantirem sua subsistência. Sobrepôs-se a essa consideração sobre o analfabetismo a ideia de educação como panaceia capaz de resolver todos os problemas da nação

brasileira, e mais, a capacidade de instruir o povo por meio da educação passou a significar a possibilidade de torná-los aptos a votar e, com isso, ser possível legitimar a participação de novos grupos no poder político nacional (AZEVEDO, 2000).

1.2.1. Os fundamentos da educação brasileira como projeto político-educacional na sociedade capitalista

Com o processo de industrialização e com a constituição do trabalho assalariado, a educação passou a ser vista como problema crucial no Brasil. Grande parte da população brasileira, nos anos iniciais do século XX, estava desprovida dos instrumentos necessários para a participação cultural ativa, apresentando alto número de pessoas analfabetas. As promessas liberais desse período reconheceram a importância do estabelecimento de alguns preceitos para garantir a liberdade e a propriedade privada, mas considerando as características básicas da organização da sociedade brasileira, as alianças, os acordos e as parcerias realizadas entre as burguesias nacional e internacional, que resultaram em reformas e em reorganização interna do Brasil, também garantiram a incorporação de uma racionalidade científica, política e ideológica. Estas reformas não promoveram a efetivação de uma escola pública fundada nos princípios de universalização e não ultrapassaram os debates e propostas apresentadas no período.

No Brasil, a construção dos grupos escolares, a partir de 1892, em São Paulo, representou uma das mais importantes iniciativas de construção da escola pública e esse modelo foi disseminado para o resto do país, em substituição às classes escolares isoladas ou avulsas. Ademais, foi um modelo destinado a grupos de alunos em diferentes estágios de aprendizagem e, ainda hoje, é um modelo que se encontra vigente nas quatro primeiras séries do ensino fundamental das escolas brasileiras (SAVIANI, 2008, p. 175).

Desde essa época, a falta de financiamento e investimento públicos no ensino foi considerada a principal causa para a não efetivação de uma política educacional em nível nacional, que deixou agudas deficiências quanto ao atendimento educacional para a população. Com efeito,

as dificuldades para a realização da ideia de sistema nacional de ensino se manifestaram tanto no plano das condições materiais como no âmbito da mentalidade pedagógica. Assim, o caminho da

implantação dos respectivos sistemas nacionais de ensino, por meio do qual os principais países do Ocidente lograram universalizar o ensino fundamental e erradicar o analfabetismo, não foi trilhado pelo Brasil. E as consequências desse fato projetam-se ainda hoje, deixando-nos um legado de agudas deficiências no que se refere ao atendimento das necessidades educacionais do conjunto da população (SAVIANI, 2008, p.168).

A realização de uma política educacional voltada para a criação de um sistema nacional de ensino esteve atrelada aos debates sobre a atuação do Estado como protagonista da promoção e do desenvolvimento da sociedade em geral. Esse debate acentuou as contradições em relação às temáticas da centralização e descentralização das políticas do Estado.

A organização escolar brasileira, nesse período, passou por uma série de reformas, de Epitácio Pessoa (1901), em defesa de ampliação da parte literária do currículo regular, a Reforma Rivadávia (1911), que se deu em defesa da liberdade de ensino (desoficialização do ensino) e ainda as reformas de 1915 (Carlos Maximiliano) e de 1925 (Luis Alves/Rocha Vaz) (RIBEIRO, 2001). Ribeiro (2001, p. 80) ressalta que essas reformas foram marcadas por um idealismo estreito e inoperante vindas de um grupo sem a instrumentação teórica adequada à transformação da realidade em direção aos interesses da população, e não somente aos interesses de uma pequena parte dela e de grupos estrangeiros. Com isso, os problemas reais se agravavam no dia-a-dia escolar, e o analfabetismo registrado em 1920 atingiu 65% da população jovem de 15 anos ou mais, que se encontrava excluída da escola (id., 2001, p. 80).

A reforma Sampaio Dória da década de 1920 resultou na alteração da instrução pública em vários aspectos, desde questões técnico-administrativas à reorientação das práticas de ensino e abertura para a penetração das ideias do movimento internacional do escolanovismo, que desencadeou reformas em vários estados brasileiros. Uma série de ações foi desenvolvida propondo a estruturação da educação escolar no Brasil para enfrentar o analfabetismo, a exclusão, a evasão e a repetência (AZEVEDO, 2000). Segundo Azevedo (2000), em 1915, foi criada a Liga de Defesa Nacional, com base na concepção nacionalista-industrializante, tendo como meta formar o povo, dotando-o de “consciência cívica” e de “preparação para o trabalho”. Nesse período, ocorreu a fundação da Liga Nacionalista, em São Paulo, que se deu em defesa da ampliação das bases eleitorais e da implantação de um regime político entendido como democrático e a fundação da Liga Brasileira contra o Analfabetismo, visando combater a ignorância da

população num esforço de se comemorar o primeiro centenário da Independência da nação brasileira com uma população livre do analfabetismo (AZEVEDO, 2000, p. 27).

É importante destacar que passado todo o século XX, o movimento “Todos pela Educação”, composto por representantes de empresários, da sociedade civil e de gestores públicos com forte influência nos meios de comunicação de massa, lançaram uma cartilha cuja ênfase foi posta no papel da educação como meio de garantir a independência do país. O documento do ano de 2006 refletiu o desejo desse grupo de se chegar ao ano de 2022 festejando o bicentenário da Independência num país com escolas boas, com oportunidades iguais para todos e livre do analfabetismo (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2006-2009). As ideias anteriormente relacionadas entre independência do país e educação para todos, “defesa de uma educação básica de qualidade para todas as crianças e jovens brasileiros” (id., 2006-2009), com “oportunidades iguais” e garantia de universalização da educação infantil e do ensino médio entre outras, ainda permanecem latentes no debate nacional atual e revelam-se como problemas educacionais históricos mal resolvidos.

A proposta atual para solucionar os problemas da educação versa sobre a necessária união dos diferentes setores da sociedade, da política e da economia em torno de um pacto entre governo, sociedade civil e empresas para selar um compromisso com metas objetivas destinadas à melhoria da educação básica (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2006-2009). Este ponto será mais bem analisado no próximo capítulo, em que se explicitarão as parcerias educacionais entre setores públicos e privados envolvendo administração pública e empresas educacionais privadas.

Um fato marcante no contexto da consolidação da educação como uma política nacional foi a fundação, em 1924, da primeira entidade nacional da área da educação, denominada de Associação Brasileira de Educação – ABE. Esta foi fundada pela sociedade civil e se constituiu num espaço de estudos e de divulgação sobre a educação em que predominou a ideia de estruturação da educação nacional.

Nesse contexto, evidenciou-se a necessidade de uma ampla reforma cívica e moral no país. Azevedo (2000) cita uma reprodução da carta de Sampaio Dória, um dos fundadores da Liga Nacionalista, afirmando que:

subjacente à causa educacional, um projeto mais amplo aglutinava seus integrantes: a realização de uma reforma cívica e moral da sociedade, na perspectiva da construção do seu futuro. Erradicar a ignorância para garantir o voto consciente, ampliar o número de

eleitores, formar e organizar a opinião pública, faziam parte do projeto político de uma grande reforma de costumes que ajustasse os homens “a novas condições e valores de vida, pela pertinência da obra da cultura, que a todas as atividades impregne, dando sentido e direção à organização de cada povo” (AZEVEDO, 2000, p. 28).

Assim, percebe-se que a estruturação da educação e a eliminação do analfabetismo como problema nacional estavam ligadas aos princípios de uma ampla reforma de base da sociedade, em que a ênfase na erradicação da ignorância e do analfabetismo foi considerada como estratégia para garantir o voto consciente, e com isso, formar e organizar os eleitores e a opinião pública nacional.

Os interesses da Igreja Católica também estavam presentes no seio da ABE – Associação Brasileira de Educação. Os representantes católicos, apesar de perderem espaço, no cenário político, diante das bases agnósticas e do caráter de laicidade que foram declarados e assumidos pela República, mantiveram-se responsáveis pela rede privada de ensino e combateram as ideias renovadoras lançadas pela ABE. A Igreja assumiu, nesse contexto, a luta contra as pressões sociais para que o Estado se responsabilizasse pelo ensino, reivindicando o retorno ao ensino religioso e o reconhecimento do Brasil como uma nação católica (id., 2000).

Os embates entre a Igreja e o Estado em torno da questão educacional se fortaleceram no decorrer dos anos 1930, sobretudo, a partir da Constituição de 1934, e percorreram todas as décadas do século XX, sendo mais expressivos nos períodos de reformas educacionais realizadas a partir dos anos 1940. Junto ao debate realizado pela Igreja Católica em prol da liberdade de ensino, cresceram e fortaleceram-se os interesses dos empresários educacionais referentes à liberdade de escolha em matéria de educação. Historicamente, conforme analisado, no Brasil, ocorreu a concentração exclusivista e privatista dos poderes políticos e econômicos de que as elites brasileiras tiraram proveito, conforme denunciou Florestan Fernandes (2006), sendo demarcada, na sociedade, uma tendência a se desenvolver mediante privatização constante das políticas sociais públicas, dentre elas a educação.

Ao versar sobre a reação católica e sua resistência ativa contra a expansão do ensino público, laico e gratuito, que se fortaleceu a partir do início do século XX, Saviani (2008) explicita dois aspectos fundamentais adotados pelo segmento composto pela Igreja Católica. Um deles refere-se ao restabelecimento do ensino religioso em escolas públicas e o outro consistiu na difusão do ideário pedagógico da educação

católica, que contou especialmente com a publicação de livros didáticos para uso nas próprias escolas públicas e a intervenção na formação de professores. Desse modo, entre as características marcantes desse processo de resistência à laicidade da escola pública, esses elementos demonstram que a interferência da Igreja ultrapassou o campo passivo das manifestações contrárias e críticas pertencentes ao direito de discordar.

Decorrente desse estado de coisas foi se fundando um campo de mobilização da Igreja Católica, que construiu ativamente as reações a essa estruturação escolar laica por meio de organizações coletivas e de formulações de alternativas às medidas em vigor, que contaram com a elaboração e divulgação de livros didáticos e artigos para uso nas escolas públicas. Essas práticas ganharam vigor a partir dos anos 1920, quando as iniciativas de afirmação da inteligência cristã assumiram o papel de restauração católica da nação (SAVIANI, 2008, p. 180).

A prática de formular e construir livros e artigos destinados às escolas públicas como alternativas para dar orientação ao ensino tornou-se comum e, atualmente, pode ser observada em outras ações desenvolvidas por empresas e editoras do ramo educacional que investem na elaboração dos denominados sistemas de ensino, tecnologias e assessorias para serem comercializados e utilizados pelas escolas públicas em todo país. O estabelecimento de parcerias entre instituições públicas com empresas educacionais tem se tornado prática comum e, no caso em análise sobre a lógica de mercado na educação pública municipal no século XXI, constatamos que a Editora Positivo tem se destacado na prática de elaborar e comercializar “soluções educacionais”, dentre elas o SABE - Sistema Aprende Brasil de Ensino – é destinado exclusivamente às escolas da rede pública. A coleção SABE, com seus serviços e produtos, é voltada para o ensino público e é comercializada por essa editora com base na ideia da diferenciação e da promoção da qualidade da educação. Notamos que a Editora Positivo é responsável por garantir a elaboração e veiculação de duas coleções educacionais diferenciadas, os denominados Sistema de Ensino Positivo (SPE) voltado para toda a rede particular e o Sistema e Ensino Aprende Brasil (SABE), comercializado com a rede pública em várias regiões do país (SISTEMA DE ENSINO APRENDE BRASIL-EDITORA POSITIVO, 2009, Proposta de Parceria).

Por meio das parcerias entre setores públicos e privados de educação, o setor educacional privado penetra no espaço escolar público, demarcando uma interface entre essas duas esferas na consolidação dos espaços de ensino. A coexistência de ensino

público e privado tem possibilitado a complexificação da organização educacional no país, que se mantém, diferenciada e dicotômica. A dualidade tem sido sua marca histórica dessa organização educacional. Com esse processo, ocorreu a ampliação, expansão e diversificação do segmento de ensino privado, construído e destinado aos “jovens das classes menos favorecidas” das escolas públicas, que são materializados nas escolas públicas e outro segmento de ensino privado, consolidado e voltado à classe formada pelas “individualidades condutoras” em execução nas redes particulares de ensino (CUNHA, 1980, p. 237).

A partir de estudos realizados (AZEVEDO, 2000; SAVIANI 2008; CUNHA, 1980), verifica-se que, em termos políticos, os anos iniciais do século XX representaram o momento em que a educação adquiriu um espaço de organização no cenário social, passando a ser pensada como um problema de ordem nacional, a exemplo das definições que aparecem nos textos constitucionais e no processo de tramitação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação. A criação do Ministério da Educação e Saúde, em 1930, no governo de Vargas levou à constituição do Conselho Nacional de Educação e do Conselho Consultivo do Ensino Comercial, que representaram a maximização da estruturação de uma lógica organizativa para o planejamento educacional nacional. Nesse processo, deu-se também o reconhecimento da existência dos especialistas e estudiosos dessa área, que foram fortalecidos pelo movimento escolanovista, com representantes como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho. A partir da construção desse novo movimento em prol da educação pública, “estabeleceram-se, então, as normas que iriam determinar o funcionamento homogeneizado dos níveis de ensino e a formação dos agentes do sistema” (AZEVEDO, 2000, p. 31).

A Constituição de 1934 estabeleceu a atribuição da União no planejamento da educação brasileira em todos os níveis, e, a partir de então foi se constituindo um plano nacional de educação com normas, ações de planejamento, fiscalização e execução sob a responsabilidade do Estado. Com isso, ocorreu o processo de centralização e complexificação do aparelho estatal brasileiro, de acordo com as diretrizes da modernidade e “foram sendo estabelecidos os dispositivos legais e as normas básicas que permitiram a regulação do Estado, em nível nacional, sobre o setor educação” (id., 2000, p. 31). Essas mudanças adquiriram maiores configurações a partir dos anos 1960,

com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional, nº 4.024 de 1961.

A esse respeito, Romanelli (2003, p. 64) afirma que, desde os anos 1920, as ações desenvolvidas em torno de reformas da educação escolar geraram enorme expansão do ensino. Segundo essa autora, nos anos 1920, a taxa de escolarização da faixa etária de 5 a 19 anos girou em torno de 9% (id., 2003). Os dados apresentados em 1940 indicaram que, para essa faixa etária, o percentual atingiu 21,43 % e, em 1970, o índice chegou a 53,72%. Esses indicadores demonstram uma evolução numérica no quadro educacional e o crescimento da intervenção do Estado na educação pública. Porém, a atenção das autoridades com a educação escolar da população se deu com a oferta de ensino gratuito apenas no nível primário, e a transformação necessária da escola brasileira passou a ser pensada e reformulada a partir de suas próprias condições precárias de existência e das contradições entre escola pública e escola particular (SAVIANI, 1985, p. 126).

Nesse ínterim, a burguesia industrial, desde os anos 1920 foi se configurando um projeto claro de hegemonia por parte da burguesia industrial materializado em 1931 com a criação do Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT), a contar com a colaboração ativa de ilustres membros como Roberto Simonsen, Júlio de Mesquita Filho e Lourenço Filho. O IDORT configurou-se num expoente na formulação de políticas governamentais de 1930 a 1945, deixando marcas na formulação e reorganização da educação profissionalizante e na Reforma Capanema, de 1942 e 1943, que resultou na criação do SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, e nas Leis Orgânicas do ensino industrial, secundário e comercial (SAVIANI, 2008, p. 192).

De acordo com Saviani (2008), o início do século XX foi marcado pelos debates das ideias liberais recebidas como herança tardia do período revolucionário francês, que promoveu a defesa da extensão e universalização da educação escolar no século XVIII. Ampliou-se a concepção tradicional da ideia de escolarização como meio de transformação das populações analfabetas em cidadãos esclarecidos, e essa concepção humanista constituiu a base do movimento denominado “entusiasmo pela educação”, em que se modernizou a versão tradicional da pedagogia liberal. Uma das primeiras realizações do Ministério da Educação, nos anos 1930, foi a chamada reforma “Francisco Campos” (1931-1932), realizada por meio de decretos no governo provisório

de Vargas. Foram criados o Conselho Nacional de Educação, a organização do ensino superior no Brasil e a adoção do regime universitário, a organização do ensino secundário e comercial (ROMANELLI, 1985, p.131). A estrutura do ensino no Brasil nunca esteve organizada à base de um sistema nacional, pois os sistemas educacionais dos estados não se articulavam como se fora um sistema central, e eram alheios a uma política educacional nacional (id., 1985, p. 131). O ineditismo dessa reforma esteve relacionado ao fato de que ela se tornou uma ação objetiva do Estado que atingiu toda a estrutura orgânica do ensino destinada a organização da educação em todo o território nacional, atingindo profundamente a estrutura do ensino em todo o país.

Para Romanelli (1985, p. 141), essa reforma traçou novas diretrizes e, sobretudo, deu nova organização ao ensino. Do ponto de vista geral, “inovou o sistema escolar, refletindo uma realidade sociopolítica também nova”, deixando evidente que o governo havia voltado seus olhos para os problemas educacionais. Porém, essa reforma deixou marginalizados os ensinos primário e normal, além de os vários ramos do ensino profissionalizante, e não tratou da articulação dos ramos do ensino médio. Em certos aspectos, ela manteve o ensino ultrapassado, dando ênfase às carreiras liberais, não implantando um ensino técnico e científico. Também montou uma estrutura do ensino altamente seletiva, baseada nos critérios de equiparação de escolas estaduais e particulares (VIEIRA e FREITAS, 2003, p. 93). Com a reforma Francisco Campos, o Estado foi dotado de ações planejadas visando resolver os problemas econômicos suscitados pela crise mundial de 1929, e em decorrência, realizar o atendimento às crescentes reivindicações por reformas e resoluções dos problemas educacionais.

A partir da IV Conferência Nacional de Educação, promovida pela ABE, em dezembro de 1931, uma composição entre educadores, alguns tidos como liberais, redigiu o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova⁷, que foi publicado em 1932, expressando a tentativa de definir um amplo programa educacional, próprio para dar um sentido educacional para a reconstrução nacional no governo Getúlio Vargas. Esse documento caracterizou a vanguarda nos debates sobre a educação entendida como um serviço essencialmente público em que o Estado e todas as instituições sociais deveriam enviaar esforços para cuja realização. No documento Fernando de Azevedo afirmou:

⁷Manifestos dos Pioneiros da Educação Nova (1932). In: Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p.188–204, agosto de 2006.

se depois de 43 anos de regime republicano, se der um balanço ao estado atual da educação pública, no Brasil, se verificará que, dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país. Tudo fragmentado e desarticulado. A situação atual, criada pela sucessão periódica de reformas parciais e frequentemente arbitrarias, lançadas sem solidez econômica e sem uma visão global do problema, em todos seus aspectos, nos deixa antes a impressão desoladora de construções isoladas, algumas já em ruína, outras abandonadas em seus alicerces, e as melhores, ainda não em termos de serem despojadas de seus andaimes [...] (AZEVEDO, 2006, p. 188).

Nesse Manifesto está presente a proposta de “transferir do terreno administrativo para os planos político-sociais a solução dos problemas escolares” (id., 2010, p. 33), de forma que seria possível identificar sua articulação com o governo provisório pós 1930. O Manifesto definiu os objetivos da educação nova, que consistia em “organizar e desenvolver os meios de ação durável, com o fim de ‘dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento’, de acordo com uma certa concepção do mundo” (AZEVEDO, 2006, p. 191). “Escola para todos” foi definida como sendo uma função essencialmente pública de responsabilidade do Estado, que foi chamado a realizá-la com a cooperação de todas as instituições sociais entendendo que

o direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais. (id., 2006, p. 192).

Percebemos o caráter reformador do manifesto em que a sociedade civil é chamada a responder pelos problemas sócio-educacionais em parceria com o Estado. A concepção de escola única foi prevista a partir da exigência de que o Estado assumisse a organização dos meios de torná-la efetiva, através do princípio da escola para todos, “escola comum ou única” e gratuita, baseada no “direito biológico de cada indivíduo” (id., 2006, p. 193). Assim, a educação nova pressupôs alargar “a sua finalidade para além dos limites das classes”, assumindo “feição mais humana com verdadeira função social habilitada a formar **a hierarquia democrática** pela **hierarquia das capacidades**, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação” (id., 2006, p. 191, grifos no original). Ficou previsto que a laicidade,

gratuidade, obrigatoriedade são os princípios da escola unificada, defendida como de interesse de todos.

Em contraposição, esse documento estimulou a participação das “instituições privadas idôneas” na oferta de educação escolar, argumentando, para isso, que o Estado ainda não estava em condições financeiras suficientes para assumir a responsabilidade exclusiva sobre a oferta de educação no país. Estabelecendo o não monopólio da educação pelo Estado, definiu-se que:

portanto, se torna necessário estimular, sob sua vigilância as instituições privadas idôneas, a "escola única" se entenderá, entre nós, não como "uma conscrição precoce", arrolando, da escola infantil à universidade, todos os brasileiros, e submetendo-os durante o maior tempo possível a uma formação idêntica, para ramificações posteriores em vista de destinos diversos, mas antes como a escola oficial, única, em que todas as crianças, de 7 a 15, todas ao menos que, nessa idade, sejam confiadas pelos pais à escola pública, tenham uma educação comum, igual para todos (AZEVEDO, 2006, p. 193).

Observamos que no decorrer desse documento foram previstas a unidade da função educacional da escola pública, a autonomia e a descentralização baseadas nos princípios fundamentais da laicidade, gratuidade e obrigatoriedade. Estas foram percebidas como elementos consagrados na legislação universal, sendo entendidas como condições essenciais à organização educacional brasileira. O aspecto da autonomia da função educacional referiu-se à necessidade de ampla autonomia técnica, administrativa e econômica e, para tanto, propôs a instituição de um “fundo especial ou escolar” constituído de patrimônios, impostos e rendas próprias destinadas exclusivamente para a estruturação da educação, sendo gerida pelos próprios órgãos do ensino incumbidos de sua direção (AZEVEDO, 2006).

No âmbito da descentralização da educação, o Manifesto apresentou críticas ao centralismo político, tido como estéril e odioso, assim como a uniformidade existente. Defendeu a competência da União e dos Estados, nos seus respectivos territórios, como responsáveis pela educação em todos os graus, de acordo com princípios gerais que seriam fixados a partir de uma nova constituição, capaz de abarcar a definição de atribuições e deveres, ou seja, os fundamentos da educação nacional (AZEVEDO, 2006). Essa proposta se contrapôs aos programas tradicionais e sua lógica formal estabelecida do ponto de vista dos adultos (id., 2006).

Neste documento, o princípio da finalidade biológica da educação foi entendido como capaz de “oferecer ao panorama das instituições escolares perspectivas mais largas, mais salutaras e mais fecundas em consequências”, pois, a seleção de alunos se daria pelas aptidões naturais, em conjunto com a “supressão de instituições criadoras de diferenças sobre base econômica”, o que levaria “à satisfação das necessidades do próprio indivíduo” (AZEVEDO, 2006, 194-196). A ideia de biopsicologização da sociedade, da educação e da escola que sobressai desse ideal de educação espontânea e de estímulo ao interesse, segundo Saviani (2003), promoveu sérios deslocamentos no entendimento sobre educação e sobre a teoria pedagógica, pois ocorreu um deslocamento0:

o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretívismo, da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender (SAVIANI, 2003, p. 9).

Com essa nova teoria pedagógica baseada na “atividade espontânea, alegre e fecunda, dirigida à satisfação das necessidades do próprio indivíduo” (AZEVEDO, 2006, p. 196), é evidenciada a importância dada ao processo de aprender a aprender e ao interesse do indivíduo. Essas mudanças implicaram na necessidade de reformar e articular a escola primária com as escolas maternas e jardins de infância, com o ensino secundário unificado, encaminhando para um terceiro plano, com o objetivo de abrir acesso às escolas ou institutos superiores de especialização profissional ou de altos estudos (AZEVEDO, 2006). E o manifesto finalizou colocando o dever do Estado, ao afirmar que

de todos os deveres que se incumbe ao Estado, o que exige maior capacidade de dedicação e justifica maior soma de sacrifícios; aquele com que não é possível transigir sem a perda irreparável de algumas gerações; aquele em cujo cumprimento erros praticados se projetam mais longe nas suas consequências, agravando-se à medida que recuam no tempo; o dever mais alto, mais penoso e mais grave é, decerto, o da educação que, dando ao povo a consciência de si mesmo e de seus destinos e a força para afirmar-se e realizá-los, entretém,

cultiva e perpetua a identidade da consciência nacional, na sua comunhão íntima com a consciência humana (AZEVEDO, 2010, p. 203).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova lançou os fundamentos e os princípios históricos de estruturação da educação pública no país. Defendida como necessária para afirmar, realizar e perpetuar a identidade da consciência nacional, “na sua comunhão íntima com a consciência humana” (id., 2006). Mas, o Manifesto defendeu o estímulo à participação das instituições privadas em conjunto com o Estado na oferta de educação, deixando transparecer as contradições em torno das questões educacionais que esbarravam nas condições econômicas, sociais e políticas do país. A presença do ensino público e privado na esfera dos debates políticos e no cenário social caracteriza a forma de organização de um sistema nacional de educação brasileiro.

Segundo Facci (2004, p. 102), Dewey e Piaget foram as referências que deram sustentação científica à Escola Nova cuja ênfase foi depositada no fato de que a escola seria capaz de desenvolver a cooperação e a autonomia dos indivíduos e estas seriam as bases para uma sociedade solidária e fraterna (id., 2004, p. 103). Com isso, afirma Facci (2004), o escolanovismo baseou-se no mito da igualdade de oportunidades, possivelmente existente na chamada sociedade democrática.

Os princípios da Educação Nova, tida como democrática repercutiram sobre a Constituição de 1934 (VIEIRA e FREITAS, 2003, p. 94), que estabeleceu a educação como direito de todos (Art. 149), fixou a necessidade de construção do Plano Nacional de Educação contemplando todos os níveis de ensino (Art. 150), regulamentou as formas de financiamento da educação oficial divididos entre a Federação, Estados e Municípios (Art. 156). Estabeleceu o ensino obrigatório e gratuito no nível primário, assim como a liberdade de ensino em todos os graus e ramos (Art. 150). Estabeleceu a competência da União para “fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução em todo território do País”. Mas, essa Carta Magna isentou de qualquer tributo os estabelecimentos particulares de educação gratuita primária ou profissional, que fossem “oficialmente considerados idôneos” (Art. 154) (DAVIES, 2004, p. 17).

Para Saviani (2009, p. 25), a ideia de plano de educação organizado em âmbito nacional remonta ao Manifesto dos Pioneiros da Educação nova, de 1932, pois esse documento diagnosticou a situação educacional do país demonstrando que não havia “unidade de plano” e, tampouco, “espírito de continuidade” nas ações promovidas para

a organização educacional. Para tanto, propuseram um “Plano de Reconstrução Nacional” (AZEVEDO, 2006), cujos princípios foram afirmados pela Constituição de 1934.

No âmbito do planejamento federal, foram definidas as responsabilidades da União por traçar as diretrizes da educação nacional e difundir a instrução pública em todos os graus, garantir o ensino primário obrigatório ministrado pelos poderes públicos. Porém, essa constituição manteve o princípio da liberdade de ensino à iniciativa privada, limitando a matrícula à capacidade do estabelecimento e seleção de alunos por meio de provas de inteligência e aproveitamento para a continuidade dos estudos (DAVIES, 2004, p. 18; BRASIL, 1934, art. 5, 10, 150).

Com a Constituição de 1937 a ideia de se organizar um sistema nacional de educação passou a ser compreendida a partir da importância estratégica da educação na realização de mudanças estruturais da sociedade, e, portanto, justificou-se a necessidade premente de o Estado passar a regulamentar a organização e o funcionamento da educação nacional (FREITAG, 1980, p. 52). O embate sobre a centralização e descentralização da educação ganhou destaque nos anos 1930 e expressou a visão das elites dominantes que menosprezavam a educação das classes populares. A Constituição de 1937 colocou a educação como prioridade dos pais, reservando ao Estado o dever de colaborar de forma principal ou subsidiária, “para facilitar sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular” (BRASIL, 1937, art. 125). Contraditoriamente, o dever do Estado foi colocado em segundo plano, sendo a educação pública vista como destinada apenas aos que não pudessem pagar pelos custos do ensino privado.

Segundo Vieira (2003, p. 88), a Constituição de 1937 foi inspirada nos regimes fascistas europeus e representou a segunda fase do governo de Getúlio Vargas em que ocorreu o aprofundamento do autoritarismo da ditadura. Ela apresentou retrocessos para a educação, pois, a concepção de gratuidade do ensino firmada na Constituição de 1934 tornou-se estreita e empobrecida a partir de 1937, e mesmo ocorrendo um processo de centralização em termos mais gerais, a política educacional foi colocada a serviço de uma política autoritária. A educação, nesse período, foi tratada como problema nacional, e nesse sentido, coube à União, além de traçar as diretrizes, “fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional” (BRASIL, 1937). Ficou estabelecida a liberdade de ensino com a vinculação da manutenção da “arte, a ciência e o ensino

livres à iniciativa individual, e à de associações ou pessoas coletivas públicas ou particulares” (id., 2003, p. 96-97; BRASIL, 1937, art. 128).

Com essa medida, manteve-se a coexistência de ensino público e privado como forma de ampliar a oferta de ensino no país. São desse período as reformas promovidas por Gustavo Capanema, a partir de 1942, que, por meio de Leis Orgânicas do Ensino, deram maior formalidade para a organização da educação nacional, sobretudo, para o ensino secundário (RIBEIRO, 2001, p.131). Mas, foram reformas parciais que abrangeram também todos os ramos do ensino primário e estruturaram o ensino técnico-profissional (ROMANELLI, 2003, p. 154).

Com o fim do Estado Novo, houve pressões pela quebra do modelo “dual de educação”⁸ e, nesse sentido, a elaboração e tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, iniciada no final dos anos 1940, e só aprovada em 1961, representou um processo longo, mas significativo, para a unificação educacional que, ainda assim, preservou mecanismos de discriminação e divisão.

A vinculação entre educação e desenvolvimento econômico evidenciou a ineficácia do sistema de ensino destinada à população brasileira e ressaltou seu caráter discriminatório na formação da classe trabalhadora. A superação do modelo econômico de substituição de importações que se manifestou a partir dos anos 1960, no auge da crise econômica e social, foi marcada pela ruptura com a construção da democracia e instalação de regime político-militar. Em todo esse processo, a burguesia brasileira voltou sua pressão e influência sobre o Estado, de modo a garantir a orientação e o controle da aplicação do poder político estatal, de acordo com seus interesses particulares diante de suas prioridades (FERNANDES, 2006 p. 240).

A Constituição de 1946 “foi reconhecida como um texto fiel às linhas de um liberalismo clássico” e retomou o espírito da Constituição de 1934 (RIBEIRO, 2001, p. 132), com algumas novidades ao estabelecer a competência da União para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional (VIEIRA, 2003, p. 112). Estabeleceu a educação como direito de todos (BRASIL, 1946, art. 166). Instituiu a autonomia da educação nos Estados (id., 1946, art. 171) e estabeleceu as percentagens de rendas decorrentes dos impostos a serem aplicadas em educação nacional, ficando estabelecido

⁸ Conforme Cunha (1980) e AZEVEDO (2000), no início do século XX, o sistema de ensino era explicitamente diferenciado conforme as classes sociais – educação das elites e educação do povo - e não se podia falar de educação como uma questão nacional. Foi somente com os embates que ocorreram com a formação das ligas de defesa da educação nacional e contra o analfabetismo que esse cenário principiou mudar, a partir dos anos 1930.

que a União aplicaria dez por cento da arrecadação de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino. Estados, Distrito Federal e Municípios aplicariam nunca menos que vinte por cento nessa manutenção (id., p. 49; BRASIL, 1946, art. 169). Essa carta magna consolidou, em seu artigo 167, a liberdade de ensino à iniciativa particular e definiu também a necessidade de comprovação, por parte do aluno, de falta ou insuficiência de recursos para financiar a continuidade dos estudos após o término do ensino primário gratuito (id., 1946, art. 168).

Entre os anos de 1946 a 1964, houve severas reações ao intervencionismo dos governos e descrédito aos órgãos de intervenção estatal na economia, de modo que o governo de Dutra procurou liberalizar a economia, promovendo o enfraquecimento da indústria nacional, ressaltado na Constituição de 1946, que estabeleceu proteção contra esse intervencionismo. Com Kubitschek, eleito em 1950, houve retorno ao sentido intervencionista estatal.

Segundo Fazenda (1988, p. 43), durante esse governo, enfatizou-se a necessidade de adequação de uma educação ao propósito desenvolvimentista, que se deu a partir de propostas políticas adotadas que fortaleceram o setor educacional privado e que resultou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB n. 4.024 de 1961). Por outro lado, ela afirma que o Manifesto dos Educadores em defesa da escola pública, que se consolidou a partir dos anos 1950 encaminhou as ondas de protestos apregoando que o ensino público, obrigatório, gratuito e democrático garantiria “o aspecto social da educação”, com isso conclamou o Estado a “assumir seus deveres democráticos de mantenedor do sistema escolar, estendendo-os a todos *indiscriminadamente*” (FAZENDA, 1988, p. 44, grifos do autor). Para Freitag (1980, p. 58) a Lei nº 4.024 resultou num compromisso entre as tendências pública e particular no “direito de ministrar ensino no Brasil em todos os níveis”.

A trajetória de sistematização da educação no país, a partir de 1950, constituiu-se num recurso disputado tanto no âmbito das forças sociais conservadoras de dominação, quanto no das reivindicações e inovações advindas dos movimentos sociais e dos centros de educação e de cultura popular (FAZENDA, 1988, p. 26), que realizavam campanhas visando acabar com o analfabetismo dos jovens e adultos, em várias regiões do Brasil (CUNHA e GOES, 2002, p. 21-30).

Na contramão desse processo de fortalecimento da educação popular, a Constituição de 1967 refletiu o fortalecimento do poder Executivo, decorrente do

militarismo, e de uma “nova linha de pensamento”, no aspecto econômico-governamental, com o incentivo aos investimentos do mercado externo e de aplicação de tecnologia estrangeira no país, visando estreitar a cooperação com o capital externo e manter uma relativa “interdependência” do Brasil com os Estados Unidos (GOES, 2002, p. 34). Nessa Constituição, foi mantido o ensino livre à iniciativa privada, prevendo a disponibilidade de amparo técnico e de repasse financeiro dos Poderes Públicos, inclusive, na forma de bolsas de estudo, conforme estabeleceu o artigo 176 (BRASIL, 1967). Foi previsto que, para dar continuidade aos estudos posteriores ao primário gratuito, os alunos precisariam demonstrar efetivo aproveitamento, provarem falta ou insuficiência de recursos, para que o Poder Público, substituindo o regime de gratuidade, concedesse bolsas de estudos, exigindo reembolso para os casos de ensino de grau superior (BRASIL, 1967, artigo 176, inciso 3º, III).

A consolidação da educação pública foi marcada pelas contradições da sociedade de classes, Cury, Horta e Fávero (2001, p. 5) afirmam que o caminho da educação como um direito público social foi sendo tratado pelas constituições federais e pela legislação educacional na medida em que se deram a consolidação dos direitos civis no país. Para estes autores, no Brasil, os direitos civis tiveram seu espaço demarcado a partir do século XVIII, os direitos políticos, a partir do século XIX e os sociais, a partir do século XX. As constituições brasileiras deram tratamento específico à educação nacional, sob o ímpeto de um Estado federativo que se consolidava no contexto republicano.

Temas relacionados à legislação da educação passaram a orientar a organização educacional brasileira a partir da abordagem do direito de todos à educação; da responsabilidade da família e do dever do Estado com a educação; da obrigatoriedade e da gratuidade do ensino em instituições públicas; da liberdade de ensino; da vigência de ensino público e ensino privado; do ensino religioso nas escolas públicas; da centralização, descentralização e do financiamento do ensino. Estes foram temas que se tornaram recorrentes nos debates políticos e educacionais realizados a partir dos anos 1960.

Desse modo, os dispositivos constitucionais passaram a assegurar a ação dos governos estaduais e locais quanto à responsabilidade pelo ensino primário, que vigorou dos anos 1930 até os anos 1970, quando o ensino de primeiro grau passou a contemplar oito anos de obrigatoriedade e gratuidade. Esse processo foi promovendo uma espécie

de federalismo educacional, mas essa medida foi vista como tímida e cautelosa (CURY, HORTA e FÁVERO, 2001, p. 8), pois, desde os anos 1920, os debates em torno da intervenção dos poderes federais na área da educação passaram a exigir maior presença do Estado como responsável por toda a educação nacional. Simultaneamente foram garantidos à iniciativa privada incentivos e repasses de recursos públicos para seu funcionamento, conforme indicam as análises realizadas anteriormente.

Nas cinco primeiras décadas do século XX prevaleceu o caráter privatizante e elitista da educação nacional. A educação pública foi definida como obrigatória e gratuita, foi introduzido o ensino profissionalizante em decorrência da diversificação da produção econômica nos vários ramos industriais (FREITAG, 1980). Houve o fortalecimento das forças militares e tecnoburocráticas no poder, que acabaram gerando o aniquilamento das forças e pressões sociais e a reorganização da estrutura de classes a partir dos anos 1960. O Estado foi o articulador dos interesses que se constituíram nesse cenário em mudança e a política educacional desse período refletiu a ambivalência da representação dos grupos empresariais no poder. A partir do militarismo, a legislação educacional passou por uma série de reformas e indefinições (id., 1980).

1.3. A legislação educacional no Regime Militar: a escola pública reformada e a ampliação do setor educacional privado

Nos anos 1960, ocorreu a materialização da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional, Lei nº 4.024 aprovada em 1961. A sua promulgação evidenciou o conflito público-privado em educação (VIEIRA e FREITAS, 2003, p.115). A liberdade de ensino e o fortalecimento do setor educacional privado se deram assegurados por princípios constitucionais e, por isso, no plano da legislação não foram contestados. Entretanto, as constituições não deixaram de garantir o princípio do ensino oficial e de depositar as incumbências pelo estabelecimento de normas sobre o ensino privado e à consequente assunção da educação como um serviço de interesse público e de responsabilidade do Estado (CURY, HORTA e FÁVERO, 2001, p. 12).

Vieira e Freitas (2003) afirmam que a lei favoreceu a ideologia da escola privada ao não garantir exclusividade ao aprimoramento da escola pública. Para Freitag (1980, p. 55-56), a legislação educacional desse período passou por uma série de indefinições, refletindo a transitoriedade marcante da aceleração e diversificação dos processos de

substituição de importações, tendo por base um Estado populista-desenvolvimentista marcado por alianças instáveis entre um empresariado nacional, as reivindicações de setores populares e o novo protagonista que se fortaleceu nesse contexto, o capital internacional.

Durante a tramitação dessa lei, o conflito entre ensino público e privado desencadeou uma reação do movimento em defesa da escola pública (SAVIANI, 1984). Para Saviani (1984), os antecedentes da questão entre ensino público e o ensino privado remontam ao período colonial, perpassou o século XIX, e no século XX, adquiriu contornos mais expressivos na materialização da Constituição de 1934, acirrando-se durante a tramitação da LDB nº 4.024. No final dos anos 1950, desencadeou-se um movimento em defesa da escola pública como reação a esse processo.

Esse movimento de defesa da escola pública de 1959 assumiu um caráter de “cruzada cívica e moral” (SAVIANI, 1984). De inspiração liberal, tentou consolidar a ideia de um Estado neutro, mediador das diferenças de classe em prol dos interesses em comum. Com isso, cresceram as justificativas para se colocar a educação sob a tutela do Estado, configurando-se numa ilusão liberal entendida “como estratégia adequada para garantir o atendimento das necessidades educacionais do conjunto da sociedade brasileira” (id., 1984, p. 12). Foi nesse contexto que Anísio Teixeira e outros representantes de segmentos progressistas da sociedade questionaram a isenção da União em relação à oferta de ensino elementar.

Com o regime militar, que se instalou no Brasil após 1964, ocorreu a ascensão dos “defensores do privatismo na educação” (CUNHA, 2002, p. 41) “aqueles que defendiam a desmontagem ou, pelo menos, a desaceleração do crescimento da rede pública de ensino” (id., 2002, p. 41). Estes passaram a participar decisivamente das políticas educacionais, indicando que as escolas públicas só seriam construídas onde a iniciativa privada não tivesse interesse em abrir escolas (id., 2002). Durante os primeiros anos de ditadura militar ocorreu a ocupação dos postos-chave do Ministério da Educação pelos privatistas, que foi facilitada pela propaganda ideológica:

associação da imagem dos defensores da prioridade do ensino público (verbas públicas para o ensino público e gratuito) com a imagem, que os militares abominavam, de um regime “socialista”, no qual o Estado teria o controle de toda a vida social”[...]. Ocorre que foi justamente nessa época que as secretarias e os conselhos estaduais de educação passaram a ser ostensivamente ocupados pelos donos de colégios particulares e seus prepostos, que tinham todo o interesse em aprovar

convênios que beneficiavam, antes de tudo, as empresas de ensino de sua propriedade ou às quais prestavam seus “serviços” (id., 2002, p. 41-43).

Construiu-se, desse modo, uma imagem de que somente um regime “socialista” defenderia prioritariamente o ensino público e, em contraposição a essa possibilidade de efetivação integral da escola pública, a aprovação da LDB nº 4.024 representou concessões feitas à iniciativa privada e deixou de referendar a construção de um sólido sistema público de educação nacional (SAVIANI, 2008, p. 307). A esse respeito, Cury e Nogueira (1986, p. 66) ressaltam que nesse contexto “o conflito foi marcadamente público *versus* privado” no trâmite da proposta política defendida por cada grupo (id., 1986, p. 66, grifos no original) e o “Estado, ao mesmo tempo que continua sua função ‘tradicional’ de arbitrar conflitos, vai se privatizando” (id., 1986, p. 66) e se desobrigando da educação, permitindo uma abertura no espaço de responsabilidade pública pela educação, que aos poucos foram ocupados pelas “empresas do ensino” (CURY e NOGUEIRA, 1986, p. 67).

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB - nº 4.024 de 1961, “os diferentes níveis e modalidades de educação escolar passaram a estar reunidos em um único texto” (VIEIRA, 2003, p. 112), mas Anísio Teixeira ressaltou a necessidade de mudanças estruturais que ainda não haviam sido realizadas com o processo de modernização social, de industrialização do país e de normatizações constitucionais já definidas por essa e outras leis. A esse respeito ele afirmou que:

A verdade é que estamos em pleno processo de integração social, já não bastando a mudança de estrutura política, mas impondo-se a mudança de estrutura econômica e da estrutura social. E a essas mudanças terão de suceder as mudanças de estrutura agrária, de estrutura tributária e de estrutura educacional. Apesar de havermos estabelecido a federação, só muito modestamente demos começo a uma melhor distribuição da renda tributária do país. A responsabilidade de administrar as populações brasileiras está com os municípios e os estados, mas estes poucos recebem para dar cumprimento às suas funções e deveres (TEIXEIRA, s/d, p. 06).

Para ele, a descentralização federativa não havia proporcionado uma real federação de Estados, de modo que a aprovação dessa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi vista como uma reforma de base das estruturas educacionais diante da necessidade de unificação da nação. A defesa de educação municipal esteve centrada nos debates sobre a centralização e descentralização da

educação e na preocupação com o papel destinado à educação na estruturação do Estado liberal (SOUZA e FARIA, 2003, p. 47). Foi pensado na proposta de um plano de educação dividido entre as lideranças de todos os governos, cuja base de operações estava centrada no município, local em que se encontra “a população a ser convocada para a tarefa de emancipação educacional” (TEIXEIRA, s/d, p. 06).

A partir dos anos 1960 a reformulação da educação se deu por meio da reorganização do ensino público que foi prevista pela Lei de Reforma do ensino superior, nº 5.540, de 1968, e pela Lei nº 5.692 de 1971, Lei da reforma do ensino de primeiro e segundo graus. Prevaleceu no texto destas leis uma linguagem de cunho economicista marcante em expressões relacionadas à oferta de ensino organizado a partir de critérios voltados à “plena utilização de recursos materiais e humanos”, e racionalidade administrativa com a proposta de não “duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes” (BRASIL, 1971, art. 2).

Ocorreu o incentivo ao regime de cooperação com empresas, entidades públicas e privadas para garantir a formação das habilitações profissionais, conforme disposto no artigo 6º da referida lei (BRASIL, 1971). Essa lei estabeleceu a organização do ensino de primeiro grau que foi definido em oito anos letivos, cujo ingresso passou a ser pelo critério de idade mínima de sete anos e obrigatório até quatorze anos. Quanto ao atendimento de crianças menores de sete anos, não ficou definida a atribuição do poder público por sua oferta e manutenção. As crianças dessa idade deveriam receber educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes (BRASIL, 1971, art. 19, § 2º). Lembramos que na Lei 4.024 de 1961, o artigo 23 previu apenas que a educação pré-primária seria destinada para crianças menores de sete anos de idade, sendo ministradas por escolas maternas ou jardins-de-infância. Não houve menção à responsabilidade do Estado por esse atendimento, e na definição de recursos para a manutenção e desenvolvimento do ensino, não foi considerado a educação pré-primária. Essa lei estimulou as empresas contratantes de mães de menores de sete anos “a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária” (BRASIL, 1961, artigo, 24).

A partir dos anos 1970, com a ampliação do processo de urbanização e industrialização do país, que contou com maior presença de mulheres atuando no mercado de trabalho e com a crescente pressão dos movimentos sociais em torno de grandes reivindicações, inclusive, pelo direito de todos à escola pública e gratuita, as

demandas pelo atendimento de crianças menores de sete anos em instituições mantidas pelo poder público ganharam espaço no debate político nacional. Assim, a organização da educação de crianças pequenas em maternais, creches e jardins de infância foi gradativamente sendo definida como uma política educacional e um direito social.

Ficou definido na Lei nº 5.692 de 1971, que as instituições mantidas pela iniciativa particular receberiam amparo técnico e financeiro do Poder Público, de acordo com fiscalizações e com o número de matrículas gratuitas ofertadas. Esse atendimento se deu por meio de concessão de bolsas de estudo aos alunos que demonstrassem aproveitamento e provassem a falta ou insuficiência de recursos para financiar os estudos, desde que não houvesse vagas em estabelecimentos oficiais públicos (id., 1971, art. 45 e 46). As subvenções e auxílios do Poder Público às entidades particulares exigiram, em contrapartida, a colaboração destas com o “ensino supletivo de adolescentes e adultos, ou na promoção de cursos e outras atividades com finalidade educativo-cultural, instalando postos de rádio ou televisão educativos. (id., 1971, art. 51, parágrafo único).

Além dessas iniciativas governamentais de cunho privatizantes, os privatistas que compunham o Conselho Federal de Educação dos anos 1960 garantiram a elevação de 3% dos recursos do Fundo Nacional de Ensino Primário destinados ao provimento de bolsas de estudo para o ensino médio, destinando para o ensino superior um reajuste de 5% (CUNHA, 2002, p. 42). Nesse processo, se deu a “expansão do ensino superior particular, ao mesmo tempo em que se continha o setor público” (id., 2002, p. 42).

O salário-educação, determinado pela lei nº 4.440 de 1964, também foi utilizado para garantir o benefício de entidades privadas e, de acordo com Cunha (2002), esse benefício previa uma contribuição das empresas por meio de transferências de recursos financeiros para os Estados que oferecessem o ensino que estas estavam obrigadas a manter. As empresas se conveneram com os Estados para garantir os sistemas de bolsas de estudo e, com isso, se deu um processo de agenciamento entre empresas e escolas particulares que estabeleceram a concessão de bolsas de estudos em troca de recibos emitidos por escolas com o valor total do salário-educação (id., 2002). Segundo Cunha (2002), os dados do MEC indicam que o agenciamento empresa-escola conseguiu desviar cerca de 40% dos recursos devidos por conta do salário-educação, durante a ditadura militar. Luiz Antônio Cunha enfatiza:

A corrida para repartir os despojos do salário-educação fez com que algumas prefeituras resolvessem privatizar sua rede escolar. Já que não viam como moralizar a situação (recursos públicos para escolas públicas), resolveram locupletar-se, como as escolas particulares e as agenciadoras de bolsas de estudo. Essas prefeituras instituíram fundações de direito privado e para elas (pasmem, leitores!) transferiam os prédios das escolas municipais, os professores e os funcionários: era a privatização total do ensino. Das direções dessas fundações participavam o prefeito e os secretários de educação, é claro, mas isso que é o mais importante, participam também os grandes industriais e comerciantes, justamente os proprietários e gerentes das empresas devedoras do salário-educação [...] Foi a forma mais ousada de submeter o ensino público ao controle do capital privado: não havia sequer a intermediação da administração pública (CUNHA, 2002, p. 44).

Portanto, o capital privado se fortaleceu por meio do salário-educação e teve apoio das prefeituras e das fundações de direito privado criadas para receber esse salário. Somente a partir dos anos 1980, no governo de Figueiredo, é que medidas governistas foram tomadas para reverter essa prática de captação de recursos do salário-educação pelas fundações instituídas pelo poder público de direito privado, em que um sistema de multiplicidade de bolsas criadas pelos municípios se somava com bolsas federais e com o salário-educação (id., 2002, p. 45).

Desse modo, ocorreu a contenção da escola pública viabilizada pela distribuição de recursos que eram disponibilizados para a expansão e melhoria da qualidade da rede pública de ensino e destinada à abertura de espaços para o setor educacional privado. Com isso, gerou-se uma rede pública de qualidade insatisfatória e uma rede particular de ensino que se estruturou graças às políticas educacionais antidemocráticas (id., 2002, p. 45). São exemplos dessa ampliação da rede privada, segundo Cunha (2002, p. 47), os episódios em que colégios particulares de 1º e 2º grau cresceram e se tornaram faculdades, universidades, oferecendo, inclusive, cursos de pós-graduação, e alguns que conseguiram atingir uma integração vertical do ensino, mantendo escolas para os níveis de pré-escolar à faculdade.

A consolidação de grandes corporações de ensino e de tecnologia educacional como a Editora Positivo, se deu a partir dos anos 1970, período em que houve amplo crescimento do ensino particular no Brasil num contexto marcado pela “desobrigação do Estado para com a manutenção do ensino público e gratuito e o subsídio governamental aos empreendimentos privados”, voltados para a “acumulação de capital e/ou influência ideológica” (CUNHA, 2002, p. 51). Cunha (2002, p. 52) conclui que o

“vácuo deixado pelo Estado” em relação à sua obrigação com a manutenção do ensino público e gratuito, a partir desse período, permitiu que inclusive bancos como o Bradesco passasse a investir altos recursos em manutenção de escolas brasileiras. Essas ações denotam o caráter privatista da política educacional assumida a partir do regime militar.

Cunha (2002) afirma que, a partir dos anos 1980 um círculo vicioso e viciado se ampliou no cenário nacional e deu forma à fragmentação da responsabilidade do Estado com a manutenção do ensino gratuito e ao fortalecimento de políticas voltadas a garantir apoio governamental a empreendimentos privados (id., 2002, p. 52).

A ampliação do capital privado se deu de forma intensa a partir do militarismo e se caracterizou pela exclusão política, social e econômica do setor popular e de seus aliados, além de ter se manifestado na diminuição de investimentos do Estado na educação pública e em outras políticas sociais (GERMANO, 1994, p. 195). A Constituição de 1967 suprimiu os percentuais mínimos de recursos que haviam sido estabelecidos para a União, Distrito Federal e Estados aplicarem em educação, sobrecarregando apenas os municípios com essa obrigação constitucional (id., 1994, p. 198), garantida por meio da Emenda Constitucional de 1969, que estabeleceu vinculação orçamentária apenas para os municípios e, com isso, promoveu a tendência histórica de se “tratar a educação como um assunto privado” (SOUZA E FARIA, 2003, p. 49).

A partir dos anos 1980, ganhou centralidade a defesa de um discurso favorável ao ensino privado e este passou a ser direcionado ao Estado e à opinião pública. Cury e Nogueira (1986, p. 72) ressaltam que, nesse debate foi enfatizada a defesa de um patrimônio social que se encontrava ameaçado pelas crises econômicas, e a preocupação com a migração de alunos para as escolas públicas foi a tônica das discussões, sendo criticado também o controle do governo sobre as taxas de mensalidades e seus reajustes, diminuição de incentivos fiscais, novas formas de aplicação dos recursos do salário-educação, o excesso de interferência estatal sobre a iniciativa privada visto como forma de tolher sua liberdade.

O “caráter ordeiro” da escola particular, tida como “subordinada” e “obediente” às leis foi ressaltado (id., 1986), e foi indicado que o custo-aluno na rede privada era menor que na rede pública, sugerindo a compra pelo Estado de vagas ociosas na rede particular que, nesses argumentos, levaria o Estado a “duplicar sua capacidade sem

aumentar as despesas com a construção de novas escolas e reduzindo os custos por aluno pela metade” (id., 1986, p. 74-75). Algumas alegações incidiram sobre o fato de o aluno de escolar particular pagar duas vezes por seus estudos, através de Imposto de Renda e de mensalidades, e reforçaram a “incapacidade do Estado de fornecer ensino a todos”, assinalando o caráter colaborativo da iniciativa privada nesse serviço (id., 1986, p. 76), sendo retomado o argumento histórico de liberdade de ensino em favor do ensino privado.

Cury e Nogueira (1986, p. 78) ressaltam que os argumentos voltados à opinião pública, que é o interlocutor e consumidor do ensino privado, foram elaborados com mensagens de persuasão em torno do produto oferecido, o seu custo baixo ou o “investimento rentável” e, sobretudo, em relação à qualidade do produto, ressaltado como “ensino de alto padrão” (id., 1986, p. 78). Assim, se configuraram “dois tipos de argumentos básicos usados pela escola particular: a educação como investimento e o padrão de qualidade” (id., 1986, p. 78). Foi divulgada também, a ideia de que, em educação, o pioneirismo e a inovação sempre estiveram ligados ao ensino privado (id. 1986, p. 78).

O peso do argumento de “padrão de excelência do ensino privado” foi estabelecido a partir de sua relação com o ensino público, sendo que a diferença fundamental entre essas duas esferas foi associada às aprovações de alunos do ensino privado em exames de vestibulares e em concursos, e de defesas relacionadas à “flexibilidade” da rede particular à formação dada e ao tratamento personalizado dispensado aos alunos (id., 1986, p. 80).

Para Cury e Nogueira (1986) esse denominado padrão de qualidade não pode ser generalizado porque escolas particulares de periferia cobram preços mais baixos e não oferecem todas as “sofisticações” que existem em instituições com mensalidades mais altas. Portanto:

É de se notar que as premissas sobre as quais se assentam as declarações de boa qualidade da escola particular se referem às deficiências (inegáveis, aliás) da escola pública. Tais deficiências, como se sabe, se de um lado são internas à escola pública, de outro evidenciam o descompromisso do Estado com sua rede (CURY e NOGUEIRA 1986, p. 82).

As denúncias de “descompromisso” do Estado com a rede pública de educação ganhou destaque no discurso em defesa da escola pública e gratuita, que seguiu a

orientação de cobrar sistematicamente do Estado a responsabilidade constitucional com a oferta e manutenção de educação no país. Os debates educacionais que se fortaleceram nesse período se deram em duas importantes vertentes: o fortalecimento da defesa do ensino privado e a construção das políticas do Estado para a educação pública.

Entre as diversas variabilidades de argumentos e multiplicidades de falas sobre a defesa da escola pública, esta se efetivou sem a proposição da extinção do ensino privado (id., 1986, p. 86). Desse processo de defesa do ensino público, sobressaiu o argumento de que o setor público não se constituiu como um lugar de acumulação de capital e que, mesmo não garantindo diretamente o interesse coletivo, é um espaço que permite o “cultivo do saber crítico e que por sua vez gera contra-ideologias” (id., 1986, p. 86).

Nessa perspectiva, a defesa do público passando pelo estatal não implica na compreensão de que o interesse coletivo seja público, uma vez que o “Estado dentro de si, sofre um movimento de luta entre o público e o privado”, tendo como pressuposto o atendimento à maioria da população (CURY E NOGUEIRA, 1986, P. 87). O setor privado “tem no capital sua razão de ser”, isso implica em limites de sua abrangência e do seu espaço de construção do saber crítico.

Quanto ao aspecto pedagógico, Facci (2004, p. 108) considera que desde os anos 1960 o governo federal passou a investir em uma orientação tecnicista para a educação, considerando que “as pedagogias tradicional, nova e tecnicista nortearam a prática pedagógica até a década de 1970”, e, ao mesmo tempo, o tecnicismo em educação foi criticado e contestado por educadores descontentes (id., 2004, p. 108).

Saviani (2003) afirma que a teoria pedagógica tecnicista se destacou nesse contexto por inspirar-se nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, visando tornar o processo educativo objetivo e operacional (id., 2003, p. 12). Resultaram desse processo propostas pedagógicas com enfoque sistêmico tais como o micro ensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar (SAVIANI, 2003, p. 12). Assim, esse autor ressalta as diferenças marcantes entre as diferentes propostas pedagógicas, pois na pedagogia tradicional, o professor era considerado o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório. Na pedagogia nova, a iniciativa deslocou-se para o aluno, a relação professor-aluno ganhou centralidade adquirida na relação interpessoal e intersubjetiva. Na pedagogia tecnicista o elemento principal do processo educativo passou a ser a organização racional dos meios, busca por eficiência em que a

posição do professor e do aluno foi secundarizada. Nesse aspecto, alunos com dificuldades de aprendizagem foram considerados incompetentes, ineficientes e improdutivos (id., 2003, p. 13).

Resultou desse contexto a tendência pedagógica de oposição denominada pedagogia histórico-crítica, em que se incorporaram as teorias crítico-reprodutivistas que postulam não ser possível compreender a educação, desconsiderando os condicionantes sociais, o que possibilitou a consolidação de um processo de revisão crítica da educação brasileira (FACCI, 2004, p. 109) e (SAVIANI, 2003, p. 16).

Durante o regime militar, houve estímulo à participação da iniciativa privada na oferta de educação e o governo federal também estendeu parcerias e acordos do MEC com agências americanas. O projeto “Operação-Escola”, de 1971, foi construído no auge dos acordos internacionais e se deu entre a Agência Internacional para o Desenvolvimento – AID – e o MEC, e foi fundamentado em empréstimos financeiros e assessoria técnica e pedagógica envolvendo todo o espectro da educação nacional. Entre seus objetivos, esteve o de realizar a “Implantação de um Programa de Expansão e Melhoria do Ensino” (BRASIL/MEC, Relatório das Metas e Bases para a Ação de Governo – Educação, 1971), considerando a “insuficiência da rede escolar” existente, em que o ensino primário apresentava condições de “baixíssima produtividade” (id., 1971). Tais problemas seriam resolvidos através de

racionalização de equipamentos e materiais de ensino, de aperfeiçoamento dos professores - qualificação de recursos humanos, do ajustamento dos programas e currículos e da modificação dos sistemas de promoção, como forma de corrigir desequilíbrios sócio-econômicos regionais (BRASIL/MEC, Relatório das Metas e Bases para a Ação de Governo – Educação, 1971).

Desse modo, a “interdependência” entre Brasil e Estados Unidos, conforme afirma Fazenda (1980, p. 36), foi uma política adotada como doutrina, a partir do governo Militar de Castello Branco em 1964, dando margem a uma nova coletividade de gerentes e técnicos no país, a auxiliar na construção de planos e programas estratégicos e de metas visando a modernização econômico-administrativa. Estes programas estratégicos e de metas foram sustentados por um discurso do tipo nacionalista, desenvolvimentista e integrador expresso no ufanismo “Brasil potência” divulgado nesse período e materializado pela construção de grandes obras, ressaltando o “milagre econômico” vivenciado nos anos 1968 e 1973.

Na conjuntura internacional, agências multilaterais passaram a financiar programas sociais e econômicos exigindo a “participação” das comunidades como meio de garantir a eficácia dos mesmos. Por isso, a incorporação da participação das comunidades nos projetos de reformismos foi vista como meio de aumentar a obtenção de financiamentos do Banco Mundial no Brasil. Houve o deslocamento dos financiamentos da área de infraestrutura – energia, transporte, indústria – predominante entre 1949 e 1971, para os projetos de reforma na agricultura – irrigação e desenvolvimento rural, e programas sociais – saneamento, educação, saúde, desenvolvimento urbano – que adquiriam prioridade no Brasil a partir de 1972 (GERMANO, 1994, p. 231-232).

Essas ações estiveram presentes no I Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), em 1971, que previu para o triênio 1972-1974 uma política global dividida em políticas setoriais, associadas à estratégia estabelecida nas Metas e Bases para Ação de Governo. A ênfase foi dada à área da educação, pois foi verificada a sua íntima ligação com o processo de desenvolvimento social e econômico. Para tanto, a foi colocada na prioridade de garantir a meta de universalizar progressivamente o ensino de 1º grau, de oito anos, obrigatório e gratuito; de implementar o processo de alfabetização sistemática, visando erradicar o analfabetismo no decorrer da década e, promover especialização e aperfeiçoamento de pessoal nos setores primário, secundário e terciário (id., 1994, p. 233).

Com a perspectiva do Banco Mundial em cena e o objetivo de encarar as ações políticas como corretivos das desigualdades sociais, os problemas educacionais passaram a ser encarados como questões políticas e as políticas sociais se revestiram de ação destinada aos “carentes” (GERMANO, 1994, p. 233). No II Plano Nacional de Desenvolvimento do governo (PND 1975-1979) e no II Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (PSEC), o discurso se inspirou na teoria do capital humano e numa visão tecnicista e despolitizante, tendo em vista a consideração das classes subalternas, dos “carentes”, do “homem brasileiro”, no plano abstrato como o interlocutor das políticas educacionais (id., 1994, p. 233). Esse plano defendeu que o sistema educacional brasileiro assegurasse meios de afirmação do homem brasileiro e de promoção de sua integração como pessoa na sociedade nacional, sendo que,

os recursos humanos são, em última análise, recursos para si mesmo, se reconhecido, dentro de uma filosofia humanística, que o homem é o

destinatário do processo global de desenvolvimento sócio-econômico (BRASIL, 1975, p. 35).

Foi nesse contexto que se traçaram objetivos para a organização da pré-escola visando “desenvolver um processo progressivo para atendimento à população das zonas urbanas marginais, na faixa etária de 4 a 6 anos, de modo a assegurar maior adaptação sócio-pedagógica do educando ao ensino regular”, além de “promover e assegurar uma ação integrada do setor educacional com os demais das atividades social e econômica” e “ampliar a rede escolar através de construção ou aproveitamento dos espaços físicos existentes na comunidade, de forma a assegurar uma expansão equilibrada do atendimento neste campo” (BRASIL, 1975, p. 35, grifos meus).

A novidade em relação à proposta de educação pré-escolar desse período esteve na ideia de expandir seu atendimento aos marginalizados socialmente, isto é, de atender os “carentes”. Isso se deu porque, historicamente, o sistema educacional foi tratado como instância de difusão da “Ideologia da Segurança Nacional” e a estrutura administrativa do MEC foi bastante militarizada, repressiva e conservadora, não garantindo políticas públicas destinadas a toda população. Com as alterações conjunturais que levaram à perda de terreno político-eleitoral, a partir de 1974, os grupos políticos tradicionais passam a utilizar a educação para assegurar a fidelidade política dos subalternos, oferecendo em troca dos votos a recomposição do “paternalismo” e do “clientelismo”, que pode ser traduzida pela oferta de educação, sobretudo, nas regiões mais afastadas dos grandes centros políticos (GERMANO, 1994, p. 236-237).

Segundo Corrêa (2002, p. 15), o atendimento à infância, no Brasil como em outros países, esteve marcado desde o início pelo assistencialismo ou “amparo” aos pobres e “necessitados”, e não vinculado ao setor educacional, sendo que as creches e pré-escolas ficaram um longo tempo associadas às instituições filantrópicas ou aos órgãos de assistência e bem-estar social. O final dos anos 1970 e os anos 1980 foram marcados pela forte discussão acerca do papel das instituições de Educação Infantil:

o meio acadêmico fez severas críticas às teorias de privação cultural e ao caráter compensatório – ou preparatório - que a pré-escola teria e os movimentos organizados da sociedade civil, bem como os profissionais da área, passaram a defender o que entendiam ser um caráter “educacional ou pedagógico” para as instituições, contrapondo-se ao que então se via como meramente “assistencial” tanto nas creches quanto nas pré-escolas públicas (CORRÊA, 2002, p.

17).

A ênfase das políticas do MEC foi destinada à universalização progressiva do ensino de primeiro grau para crianças de sete a quatorze anos, expansão da escolarização para as áreas urbanas e rurais, visando garantir prioritariamente as quatro séries do ensino fundamental. O objetivo traçado foi de “melhorar a produtividade” desse nível de ensino, objetivando reduzir os “índices de evasão e repetência escolar, de forma integrada com outros setores da atividade social e econômica” e “corrigir progressivamente a distorção existente na relação idade/série, especialmente nas quatro primeiras séries” (BRASIL, 1975, p. 36).

Essas políticas indicaram a necessidade de realizar a expansão quantitativa e qualitativa do segundo grau, a melhoria nos níveis de desempenho com adoção de métodos e técnicas adequados aos conteúdos, diversificação da oferta e do nível de habilitações profissionais, ampliação e racionalização dos serviços educativos, perpassando pelo ajustamento dos conteúdos e métodos de ensino às mudanças técnico-científicas, econômicas e sócio-culturais da sociedade. Previu a garantia de coerência entre os objetivos de formação desse nível com os objetivos dos níveis antecedentes e subsequentes (id., 1975, p. 36).

Com essa perspectiva ocorreu a proposta de aperfeiçoar o acesso à educação superior “democratizando as oportunidades” para formar, quantitativa e qualitativamente, os quadros de nível superior demandados pela sociedade, garantir a eficácia desse atendimento nas diferentes regiões do país, com instituições adequadas no aspecto econômico e didático-científico (BRASIL, 1975, p. 37). Também, foi proposta uma reestruturação do próprio MEC com a incorporação de inovações a partir da organização da informática, da ampliação de pesquisa e planejamento e de instalação de uma nova estrutura, prevista para refletir em “consonância com as diretrizes sumarizadas, a instrumentação que se faz necessária para que as prioridades se tornem exequíveis” (id., 1975, p. 34).

Portanto, predominou, no âmbito do MEC, a defesa de igualdade do acesso de todos à escola, associada a uma visão utilitarista e interessada da educação com vistas ao atendimento do mercado, defendendo a necessidade de adequar o sistema educacional ao sistema ocupacional. Com isso, a democratização do ensino foi pensada como a via principal para se atingir o desenvolvimento econômico e social do país em

nível global, setorial e regional (BRASIL, 1975).

Diante do exposto, as decisões e mudanças implementadas na regulamentação da educação brasileira, construídas nas últimas décadas do século XX, segundo Cunha (1996), não promoveram avanços na formação da classe trabalhadora em geral, mas promoveram a expansão do ensino público de primeiro grau que se deu de forma desordenada, descaracterizam o ensino de segundo grau pela adoção da formação profissional compulsória, e isso gerou a contenção do acesso das populações ao nível superior de ensino e a melhores qualificações profissionais (CUNHA, 1996, p.42). Assim, a relação entre Estado e dominação de classe, nessa vertente, permite vislumbrar que a formulação de políticas para a organização da educação pública, em sua vertente estatal, e particular, no âmbito do setor privado, se processa na correlação de forças, de interesses e disputas pelo controle e comando das ações do Estado, no tocante à manutenção da autoridade e de seus domínios sobre os aspectos ideológicos, culturais, políticos, econômicos e educacionais da sociedade.

1.4. A organização da educação pública no contexto da (re) democratização política brasileira

De modo muito particular, a instalação de uma política liberalizante nas práticas do governo Militar brasileiro promoveu um processo de transição para a “Nova República” (VIEIRA, 2000) e a efetivação da racionalidade democrática. Entre os anos de 1974 e 1985, ocorreu um processo de crise em que as contradições do Estado Militar contribuíram para o seu próprio esgotamento (GERMANO, 1994, p. 211). A instabilidade desse período foi marcada por conflitos entre as diferentes facções militares, pelo enfraquecimento da aliança entre estes e a burguesia, pela oposição crescente da sociedade civil, de modo que, ao se buscarem as saídas para essa crise, suas contradições foram expostas: ao buscarem concessão e conquista, os militares encontraram aliados na sociedade civil e esta, a partir de seu fortalecimento, incorporou, gradativamente, as mobilizações da classe dominante contra a ditadura. Juntos conseguiram avançar com o movimento das “Diretas Já”, em 1984, e conduzir o processo eleitoral para presidente em 1985, dando conformação à chamada “Nova República” (id., 211-213).

Ao desencadear o processo de mudança de regime político ainda nos anos 1970, o Estado e as suas ações foram repensadas. Ocorreram modificações na relação entre o Estado e as classes subalternas que refletiram na forma de elaboração das políticas sociais e educacionais, que passaram a ser conduzidas por “estratégias mais sutis de dominação”, segundo Germano (1994), pois anseios populares passaram a ser “considerados” na formulação dessas políticas. Desse modo, buscou-se operacionalizar a institucionalização de um autoritarismo de natureza civil (id., p. 213-214), cujos efeitos foram inversos à pretensão do Regime Militar, uma vez que ocorreu uma ampliação e diversificação da atuação dos movimentos sociais e sindicais exigindo o Estado de Direito. Esses movimentos passaram a denunciar a repressão, a tortura, os crimes políticos, a corrupção, a política econômica, o arrocho salarial e baixos salários. A classe média e setores populares questionaram as políticas de saúde, habitação, transporte, educação entre outras. De fato, o Estado não conseguiu controlar todos esses movimentos e a crise política se instalou.

As ações oposicionistas dos representantes do setor acadêmico e educacional deram configuração a importantes fóruns, seminários, congressos, associações de professores, que passaram a discutir o autoritarismo na América latina, questionar as políticas educacionais implementadas pelos regimes autoritários, a exclusão econômica, política e social das populações dos países latino-americanos, em especial o Brasil. Segundo Germano (1994), para manter-se no poder e garantir sua legitimação, o Estado buscou garantir nova forma de relacionamento com essas classes, de modo que as questões sociais foram despolitizadas e reduzidas a questões técnicas, e os problemas educacionais passaram a ser tratados como questões políticas, dando ênfase nos processos de “integração social”, “redistributivismo” e apelos “participacionistas” (id., p. 224-225). Esse processo esteve centrado em objetivos como o de consolidar um modelo brasileiro de capitalismo industrial como forma de realizar uma política de melhoria de distribuição de renda, procurando assegurar um mínimo de bem-estar para todas as classes e, com isso, garantir a integração e expansão econômica e a manutenção do poder instituído (GERMANO, 1994).

A crise interna vivenciada no país, nesse período, foi acentuada pela crise mundial desencadeada pela alta do petróleo em 1973. A partir desse período, as reivindicações sociais, populares e sindicais se multiplicaram no cenário social; houve a

ampliação das greves, manifestações e protestos que também contaram com a participação dos trabalhadores do campo e das periferias urbanas (id., 1994, p. 226).

Diante das contestações e de crescente oposição ao regime político, o Estado apropriou-se da linguagem crítica advinda das reivindicações sociais e a participação social foi entendida como uma forma de consciência nacional, sendo incorporada ao discurso oficial, objetivando neutralizar a oposição crescente, cooptar as classes subalternas e desmobilizar o discurso democratizante e radical. Com essas ações, Germano (1994, p. 229-230) afirma que ocorreu o esvaziamento do poder de contestação e crítica do povo ao Regime e foi garantido um determinado “transformismo”, porque se tratou antes de tudo, de

introduzir mecanismos de coordenação das políticas e programas sociais que, ao nível do discurso, foram identificados, sempre, pelo Estado, como ajuda destinada aos “carentes”. A seguir, foram implantados inúmeros programas de impacto político que envolviam, em certa medida, a propalada “participação comunitária” (id., 1994, p. 229).

Os discursos ideológicos oficiais deram materialidade à participação social e visou adotar medidas concretas destinadas a atender a população e alguns programas imprescindíveis e vitais foram efetivados pelo Estado, em relação à saúde, alimentação, habitação e educação, atendendo ao objetivo de garantir a articulação entre Agente Gestor Municipal – prefeitos e titulares de órgãos responsáveis - e a participação comunitária, com vistas a organização dos “Conselhos Comunitários” (id., 1994, p. 230) . Desse modo, tentou-se garantir que o Estado se mantivesse à frente como o controlador da organização popular.

Uma das estratégias mais importantes para a área educacional desse período refere-se às ações tomadas pelo presidente Geisel, a partir de 1975, que, através do viés “participacionista”, configurou uma proposta de municipalização do ensino, que combinado com os princípios entendidos como democratizantes promoveram a efetivação da transferência dos encargos crescentes com o ensino de 1º grau para os municípios. Germano (1994) afirma que esta medida já estava prevista pela Lei nº 5692 de 1971. Com isso, foram implantados projetos como o Promunicípio – Projeto de Coordenação e Assistência Técnica ao Ensino Municipal, justificados como formas de “**descentralizar**” e “**democratizar**” o sistema educacional do país (id., 1994, p. 239, grifos do autor).

Assim, os interesses do MEC pela municipalização foram evidenciados pela promoção dos encontros nacionais sobre ensino municipal, realizados entre os anos de 1975 a 1989, sendo financiados os Fóruns Nacionais dos Dirigentes Municipais de Educação, organizados pela União dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime - além de fortalecer as ações do Programa Promunicípio em todas as regiões do Brasil, especialmente, no Nordeste, pois os grupos oligárquicos defensores do Regime podiam contar com a possibilidade de manipulação clientelista dos recursos públicos da educação (GERMANO, 1994, p. 240).

A retórica adotada pelo Regime diante da situação de crise visou promover a inclusão (dos excluídos) no processo de crescimento econômico, defendendo propostas de combate ou a eliminação da pobreza. O III Plano Setorial de Educação e Cultura - PSECD – planejado para o período de 1980-1985 se enquadrou como a última formulação de política educacional do Regime Militar, e a meta de conquistar o eleitorado para o ano de 1985 estava lançada com a adoção de procedimentos que pareciam negar o autoritarismo, negando os planos e procedimentos adotados anteriormente e, numa crítica à política educacional desenvolvida até aquele momento, dando “ênfase na participação e na eliminação da pobreza”, na atenção dada ao “planejamento participativo” e no incentivo à “descentralização e regionalização como palavras orientadoras” (GERMANO, 1994, p. 245-246, grifos do autor).

Destacamos o III PSECD representou um conjunto de ações a serem implementadas nas áreas de Educação, Cultura e Desporto, entre as suas linhas programáticas estão as voltadas para a área rural, em regiões socioeconomicamente mais desequilibradas, para a educação nas periferias urbanas, com grande concentração da população pobre, para o desenvolvimento cultural, para a valorização dos “recursos humanos” ligados à educação, cultura e desporto (id., 1979). Foi depositada ênfase no planejamento e na modernização técnico-administrativa, e particularmente

as de tecnologia aplicada à educação, à cultura e ao desporto, que podem trazer reais vantagens para a melhoria da qualidade dos serviços no atingimento de clientela específica e para o necessário privilegiamento de camadas mais carentes da população. Ao lado desta dimensão, emerge também, como relevante, a estruturação de um sistema adequado de informação e de produção de indicadores confiáveis, capazes de expressar não somente a ótica do administrador interessado na estrutura e no desempenho de programas e de instituições, mas, sobretudo, a ótica dos beneficiários, tratando-os, primordialmente, como sujeitos da política social (BRASIL, 1979, p. 17).

Nessa perspectiva foi declarado o caráter redistributivo e mobilizador, colocado nesse plano como dimensão essencial da educação, em substituição ao caráter economicamente seletivo dos serviços educacionais até então prestados (id., 1979).

Houve a defesa do ensino pré-escolar, considerado relevante por seu impacto pedagógico e sua possibilidade de influenciar as condições de nutrição, de saúde, de higiene das crianças e das famílias, pois,

A educação pré-escolar é relevante, tanto pelo seu impacto pedagógico quanto pela possibilidade de influenciar as condições de nutrição, de saúde e de higiene das crianças e das famílias. A educação pré-escolar deve, portanto, ser entendida como aquela que se faz antes do ingresso no 1º grau, independentemente de limite de idade, incluindo-se mesmo a ação sobre as gestantes. Tendo em vista que nos primeiros anos da infância se decidem, em grande parte, as potencialidades da personalidade humana, o impacto sobre a criança, a partir dos 7 anos de idade, pode estar já totalmente comprometido com um passado de desnutrição e de pobreza. Acresce, ainda, o fato de que o acesso ao pré-escolar, concentrado nas famílias ricas, acentua ainda mais a distância para com o aproveitamento escolar de crianças pobres. (id., 1979, p. 16).

A ênfase em melhorar o aproveitamento escolar de crianças pobres consistiu em um compromisso com os pobres e com a redistribuição de renda. Essas ações focadas nos pobres escondem uma realidade, a de que as políticas atingem diferentemente todas as classes sociais, pois dizem respeito à reprodução das desigualdades (GERMANO, 1994, p. 250).

Um dos pontos prioritários desse plano refere-se a um sistema de captação e alocação de recursos, uma vez que a educação passou a ser vista como direito fundamental não podendo ficar à mercê do poder aquisitivo das famílias. Assim, o dever do Estado de oferecê-la a todos, em igualdade de condições e com padrão de qualidade passou a ser defensável para todas as regiões brasileiras. Para a Região Centro-Oeste foram indicadas duas linhas prioritárias específicas: a) uma política de habilitação e valorização do magistério; b) a integração das universidades no processo de desenvolvimento regional. Foi solicitada, também, a ampliação das linhas prioritárias nacionais baseadas no desenvolvimento cultural envolvendo a área esportiva e a modernização técnico-administrativa, assim como a propiciar maior ênfase ao planejamento participativo (id., 1979).

Diante do exposto, o quadro de profundo agravamento dos problemas sociais e educacionais brasileiros avançou para a década de 1980 e as propostas de reforma do Estado e das políticas educacionais, elaboradas a partir de 1989, com a Constituição democrática de 1988, estabeleceram metas e princípios para promover uma redefinição da educação básica, vista como fator de contenção dos índices alarmantes de miséria da população. A veiculação pública da relação entre educação e equidade social ganhou destaque e cresceu a defesa de construção de ações visando a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, sendo reforçadas pelo argumento de educação como fator de desenvolvimento econômico e de inserção dos países nas grandes economias mundiais (OLIVEIRA, 2000, p. 116).

Nesse transcurso de reforma do Estado as políticas públicas educacionais foram ganhando centralidade juntamente com a defesa da necessidade de intervenção estatal nas instituições escolares. A defesa da educação pública brasileira como política nacional se deu com a configuração do Estado capitalista, que foi colocado como ente jurídico responsável pelo oferecimento da educação formal, considerando-se os debates nacionais e internacionais realizados na estruturação desse processo. Os fundamentos da educação como projeto político e como problema nacional de responsabilidade do Estado foram analisados considerando alguns aspectos históricos que colocaram a educação como uma política e uma prática social formativa implementada no país no século XX.

Os reflexos do legado da educação pública burguesa e liberal do período de ditadura incidiram na estruturação da educação pública como política de Estado brasileiro e estiveram presentes no pensamento educacional que se construiu em torno das reformas realizadas no plano nacional. Nesse aspecto, nos anos 1960, ocorreu a inserção da economia brasileira no amplo processo de abertura do país ao capital internacional, através da ampliação da entrada das multinacionais no país e do agravamento da dívida externa do Estado com o Fundo Monetário Internacional - FMI. Nesse contexto, foram definidas as faces pública e privada da educação e a dicotomia dessa relação se materializou nas constituições brasileiras, marcou presença nas legislações educacionais, de modo que as análises aqui realizadas tentam sintetizar a característica dualista, privatista e elitista que marcou a configuração do projeto educativo da sociedade brasileira em relação à efetivação da educação pública.

Neste capítulo, pretendeu-se ressaltar as características fundantes e estruturantes do Estado e da educação no Brasil, que preservam as contradições de classe e os conflitos entre interesses públicos e privados cristalizados nas contradições marcantes do sistema social e educacional brasileiro. Verifica-se a ampliação da participação do setor privado na oferta de educação escolar, que, sob diferentes roupagens tem “colaborado” com o Estado na responsabilidade pela garantia de escola para a população. A discussão de escola pública, gratuita, laica e universal baseada em princípios históricos e fundantes dessa concepção que vigorou nos debates e reivindicações realizadas no país até os anos 1980 se consolidou permeada pela defesa da liberdade de ensino à iniciativa privada e pelos debates em torno da relação público-privada em educação.

Os projetos políticos neoliberais que se fortaleceram no Brasil a partir dos anos 1990 promoveram modificações no modo como são entendidas e postas em prática as políticas educacionais. Estas se relacionam com alteração mais ampla na própria concepção, reforma e reestruturação do Estado e da sua administração (BARROSO, 2005). Frigotto e Ciavatta (2003, p. 95) afirmam que essas reformas estão demarcadas por “um sentido inverso às experiências do socialismo real e das políticas do Estado de bem-estar social do após Segunda Guerra Mundial”, que foram considerados prejudiciais os mecanismos do mercado. Sob a perspectiva da educação, iniciou-se uma “disputa entre o ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital e as demandas por uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento em todos os seus níveis” (id., 2003, p. 97). Principalmente no tocante aos desafios postos para a construção de uma escola democrática centrada na construção do planejamento participativo, na autonomia da escola como estratégia da qualidade de ensino e na construção da cidadania como prática pedagógica.

CAPÍTULO II

REFORMA DO ESTADO E DA EDUCAÇÃO NOS ANOS 1990: A LÓGICA DE MERCADO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA

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

A epígrafe anuncia o tema central desses próximos capítulos que farão a abordagem do processo de privatização que tem se intensificado em todas as dimensões da vida, do trabalho, do amor, das relações com o conhecimento, com a sabedoria e o pensamento humanos. Considerando essa complexidade que envolve a inserção do privado no público, busca-se neste capítulo compreender as mudanças na estruturação da educação pública em geral e a municipal, especificamente, a etapa de Educação Infantil que tem sido alvo de parcerias com o setor educacional privado. Para tanto, consideramos as contradições que envolvem o contexto reformista do Estado e da educação a partir dos anos 1990, que possibilitaram novas formas de participação da sociedade civil nas decisões de políticas sociais.

Essas mudanças decorrem de alterações nas dimensões econômicas, sociais, políticas e culturais (COMPARATO, 1987) que se fortaleceram a partir das críticas ao papel do Estado na condução das políticas sociais e econômicas, tem por base as políticas neoliberais e a lógica da racionalidade financeira. Essas críticas, na América Latina e no Brasil, passaram a condenar o papel do Estado nacional-desenvolvimentista tido como responsável pela crise econômica e pelos problemas sociais e, levaram à desconstrução do setor público. Moraes (2000, p. 17) analisa que, a partir dos anos 1980,

Programas neoliberais de ajustes econômicos foram sendo impostos a países latino-americanos como desdobramentos dos processos de renegociação da dívida e de monitoração das economias locais pelo Banco Mundial e pelo FMI: 1985, Bolívia; 1988 o México, com Salinas de Gortari; 1989, novamente a Argentina com Menem; 1989, Venezuela, com Carlos Andrés Perez; 1990, Fujimori, no Peru. E, desde 1989, o Brasil de Collor e Cardoso (id., 2000, p. 17).

Entre as linhas de atuação reformistas se destacaram as ocorridas na política econômica e nas políticas públicas, cujas privatizações de empresas estatais e de serviços públicos e a “desregulamentação” da interferência dos poderes públicos sobre os empreendimentos privados representam os principais programas executados (MORAES, 2000, p. 17).

As reformas privatizantes possibilitaram a crescente política de parcerias público-privadas que extrapolam o modelo de privatização realizado nos anos 1990 no Brasil. Nesse processo, o papel da educação é central para garantir a formação de competências e habilidades estudantis destinadas a atender as demandas do mercado de trabalho. Para Martins (2004), essa mudança provoca empobrecimento dos fins educacionais, que sequer chegam a ser convertidos em meios para promover o enquadramento da força de trabalho humano como promotor de empregabilidade (id., 2004, p. 55).

Conforme foi apresentado no capítulo anterior, as diferentes etapas de organização social e política do Brasil foram internamente influenciadas por políticas concebidas internacionalmente, advindas de países como os Estados Unidos, devido à escolha realizada pela burguesia nacional de preservar a economia dependente, aprofundando o endividamento externo do Brasil. Uma das consequências dessa escolha foi o crescimento das desigualdades sociais existentes entre a população brasileira, provocado pela má distribuição da riqueza. Estes problemas foram intensificados no período reformista dos anos 1990. Em decorrência das mudanças e conservadorismos das reformas em âmbito mundial, o Brasil e outros países da América Latina iniciaram os processos reformistas do Estado e da educação, dando ênfase aos processos de privatização de empresas estatais e de entrega de serviços ligados ao setor público à iniciativa privada.

No tocante às políticas de educação, as mudanças constitucionais e na legislação educacional, registradas a partir dos anos 1990, promoveram a consolidação, ampliação e diversificação do espaço educacional público e privado evidenciado pelas combinações ocorridas entre Estado, mercado, educação pública e privada e parcerias público-privadas. Paradoxalmente à crescente responsabilidade do Estado com a oferta de educação pública, gratuita e obrigatória, as parcerias público-privadas em educação tem se ampliado, e a lógica definidora da educação como um bem público e direito de

todos passou a ser confrontada com a da educação como um serviço lucrativo submetido às regras de mercado.

Pinheiro (2001, p. 255) afirma que durante a Assembleia Nacional Constituinte, entre 1987 e 1988, os debates entre o público e o privado, em educação, mesmo sendo considerados por alguns como conflitos fora de moda, se mostraram atuais e revigorados devido ao amplo espaço que tiveram nas discussões sobre a elaboração da nova constituição federal e em torno da tramitação da LDB nº 9.394, permeando todas as discussões e negociações realizadas até a sua aprovação, em 1996. As contradições sociais e as profundas desigualdades do país possibilitaram que o dilema público-privado se apresentasse com novas características em relação ao passado, e como fenômeno social, sua manifestação é concreta e complexa.

Essa complexidade se revela no período reformista subsequente à década de 1990, em que se intensificou um movimento internacional de adequação dos denominados sistemas educacionais dos países capitalistas ao amplo processo de reestruturação da produção da vida material e social. Com isso redefiniram-se o conteúdo e a forma de estruturação dos sistemas educacionais, e as leis de mercado passaram a ser usadas como referência para as políticas públicas elaboradas e implementadas nesses países (KRAWCZYK, 2000). A redefinição da política educacional está inserida nas mudanças estruturais do Estado que foram processadas especialmente no aspecto das políticas sociais e de regulamentação, de redefinição do papel participativo da sociedade civil na vida política.

A reforma administrativa do Estado e da educação educacionais se insere em um contexto marcado por um novo paradigma de gestão pública derivado da lógica empresarial, das mudanças nos modelos de produção e consumo e do mercado de trabalho (FELDFEBER, 2006, p. 55), que foram implantadas pela doutrina neoliberal e que abriram caminho para as campanhas de transferência para a iniciativa privada das atividades sociais como a educação, a saúde, a previdência etc. (MOARES, 2000, p. 18).

Para Antunes (2001), o neoliberalismo contempla “a reestruturação produtiva, privatização acelerada, enxugamento do Estado, políticas fiscais e monetárias”, e estas estão “sintonizadas com os organismos mundiais de hegemonia do capital, como o fundo Monetário Internacional” (id., 2001, p. 19). A penetração das ideias advindas das políticas neoliberais nas propostas de reforma dos Estados nacionais intensificou-se

com a crise econômica mundial dos anos 1970 e com a fase denominada de globalização da economia. Bruno (1999, p.13) ressalta que a fase contemporânea de internacionalização do capital, designada pelos termos globalização ou mundialização, tem provocado inúmeras controvérsias em torno do discurso liberalizante que se fortaleceu a partir dos anos 1970 e expôs as políticas dos Estados nacionais. Estas políticas foram consideradas intervencionistas e ineficientes, mesmo considerando que, até então, foram fundamentais para a produção e reprodução econômica e social do capitalismo. Nesse contexto, ocorreram as primeiras manifestações de política neoliberal que passaram a complementar as mudanças requeridas pelo sistema capitalista contemporâneo, por meio de reformas realizadas para garantir o processo de modernização e racionalização administrativa do Estado e de amplos setores da sociedade.

A relação direta estabelecida entre Estado, educação e mercado, presente na legislação educacional, resulta desse contexto. Os processos revisionistas para redefinir os modos de regulação capitalista visando superar a denominada crise econômica, crise do Estado e das instituições sociais que foram apontadas a partir dos anos 1970, apresentaram formas de articulação entre o Estado e o mercado num novo patamar de acumulação e de regulação do capital e do trabalho, definidos pela política de privatização do Estado e de desregulamentação dos direitos sociais. Seus impactos sobre a organização da educação vieram através das propostas de reformulação que mantiveram como linha diretiva ações com ênfase em inovações, modernização, universalização e democratização, com políticas voltadas para a satisfação das necessidades básicas de aprendizagens, sem, contudo, alterar a lógica⁹ fundante do capitalismo.

No âmbito da expansão do atendimento educacional e da formação escolar das populações, o debate internacional¹⁰ apresentado no Brasil em 2008 pelo Ciclo de

⁹O sistema de reprodução capitalista é fundamentado na relação trabalho e capital. Essa relação de exploração é mantida e intensificada com os processos de reforma e reestruturação produtiva do capital.

¹⁰Esse ciclo de debates foi organizado e publicado em parceria com a Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados Federais, Confederação Nacional do Comércio e Instituto Alfa e Beto. A Educação infantil foi tema da parte final desses trabalhos que sintetizaram “as principais evidências apresentadas sobre a eficácia das políticas e práticas de atendimento à primeira infância, especialmente nos países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE” (BENNETT, 2008, p. 6). O objetivo do Seminário foi de promover acesso a “informações atualizadas sobre os modelos de sucesso em educação em diversos países do mundo”, visando “elevar o nível do debate sobre educação no Brasil e permitir ao público brasileiro refletir, com maior rigor, a respeito de ideias que podem ser úteis para o nosso país” (id., 2008, p. 6).

Debates da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados Federais apresentou as propostas do “modelo de sucesso em educação” com informações sobre o fato de que na Europa, desde os anos 1980, já se discutiam a necessidade de ampliação dos serviços de educação em creches e pré-escolas, de modo a dar mais atenção à infância e atender aos requisitos da classe trabalhadora por atendimento escolar para as crianças pequenas (BENNETT, 2008).

A definição teórica básica dos serviços a serem realizados com as crianças derivou de valores estabelecidos na Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças e representou um marco para a organização das políticas de Educação Infantil dos países industrializados (id., 2008, p. 10). Esse processo destacou a necessidade de estabelecer uma educação permanente, propondo iniciar mais cedo os estudos e introduzir nas escolas os “requisitos de aprendizagem mais elevados” com as matérias centrais envolvendo a capacidade de ler e escrever, assim como conteúdos de matemática e ciências (ibidem, 2008, p. 10 - 24).

O crescimento da demanda por atendimento às crianças pequenas tem sido gerado porque, segundo Bennett (2008, p. 15), “em vários países da OCDE, mais de 75% das mulheres com idades entre 25 e 54 anos estão atualmente no mercado de trabalho” e essa realidade impacta “nas maneiras de criar as crianças”, sendo que “as soluções privadas de atender às necessidades das crianças se tornam insuficientes” (id., 2008, p. 15). As ações adotadas pelos governos desses países se voltaram para o atendimento de crianças de famílias de baixa renda, deixando para a maioria das famílias a busca por creches e pré-escolas em instituições privadas (id., 2008, p. 22). Bennett (2008) afirma que as novas reformas educativas são fortemente apoiadas pelos empresários que

as consideram urgentes diante da entrada na cena do comércio mundial de dois novos poderosos competidores: China e Índia. Por exemplo, a Mesa-Redonda de Negócios Americana e a Câmara Americana de Comércio formaram uma coalizão, em 2006, para apoiar elementos-chave das políticas federais da educação do presidente Bush. Nenhuma criança deixada para trás: “o mundo dos negócios é provavelmente o maior consumidor da educação americana”, observou C.E.M. Kolb, presidente do Comitê para o Desenvolvimento Econômico em Washington. A prioridade é “ter pessoas na força de trabalho que sejam capazes e tenham as habilidades que você necessita na força de trabalho hoje” (EDUCATION WEEK, 2006/18/10) (id., 2008, p. 24).

A mensagem que sobressai dessas reformas é que, “para permanecerem competitivos, os países da OCDE necessitam ter mais pessoas obtendo qualificações do

que as economias em competição” (id., 2008, p. 25), e isso é um conceito reducionista da educação a objetivos utilitários e imediatistas. Segundo Bennett (2008), “a percebida ameaça de falta de competitividade tem levado à reivindicação de mais investimento em favor de serviços anteriores ao jardim de infância, em particular no nível estatal nos Estados Unidos” (id., 2008, p. 25). Nesse aspecto, tem se fortalecido as preocupações em garantir às crianças a aquisição de habilidades acadêmicas úteis para a escola e para a competitividade econômica em detrimento de formação integral delas. E para atender a esses requisitos, as parcerias e apoios políticos para a educação da primeira infância são defendidos como mecanismos importantes para enfrentar a falta de recursos e investimentos dos governos para essa etapa de educação escolar (id., 2008, p. 53).

Desde os anos 1980 as discussões em torno da realidade educacional brasileira resultaram em reformulações das políticas educacionais e a Educação Infantil adquiriu mais espaço nos debates realizados. A partir da Constituição Federal de 1988, a educação infantil adquiriu reconhecimento legal como um direito da criança e da família. Essa Constituição possibilitou o aumento da receita tributária disponível para o financiamento da educação nacional, mas não garantiu elevado controle do governo sobre os fluxos financeiros e as transferências intergovernamentais, o que caracterizou o modelo “concentrador e centralizador do poder”, de modo que as distorções decorrentes desse processo afetaram a educação municipal e a sobrevivência de seus sistemas de ensino que se encontravam em implantação (SOUZA e FARIA, 2003).

O direito à Educação Infantil foi reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 1996, visto que esta passou a ser entendida como a primeira etapa da educação básica, conforme previsto no artigo 11, que define a incumbência dos municípios em:

oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1996).

A partir do ano de 2013 esse direito foi ampliado, pois a Educação Básica passou a ser obrigatória e gratuita para crianças e jovens “dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade” (BRASIL, 1996, Art. 4º, inciso 1º). Com o reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, esta nova situação tem

apresentado para os municípios o desafio de serem os entes responsáveis por esse atendimento no sentido de “organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados” (id., 1996, art. 11).

Desse modo, conforme estabelece a legislação pertinente (BRASIL, 1996), a Educação Infantil adquiriu uma dimensão ampla dentro da organização da educação, porém carece de investimentos adequados para realizar a implementação das mudanças estabelecida pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil (BRASIL/MEC, 2000) e pelas orientações dos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituição de Educação Infantil (BRASIL/MEC, 2006), para creches e pré-escolas.

Entre os compromissos políticos assumidos pelo Brasil, no processo de reforma da educação esteve o de elaborar e distribuir o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) a todo o território nacional, a partir de 1997, visando orientar o trabalho dos profissionais da educação desenvolvido em creches e pré-escolas. Também foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para organizar o currículo das escolas de Ensino Fundamental e Médio regulares.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) apresenta “referências e orientações pedagógicas que visam contribuir com a implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras” (BRASIL, 1998, p. 13).

Portanto, evidencia-se que o Estado, ao formular políticas e implementar os programas, precisaviabilizar recursos que garantam à criança um desenvolvimento integral e vida plena na escola e na família. Segundo as orientações do MEC, as instituições públicas que oferecem o ensino pré-escolar precisam se organizar na perspectiva de garantir a construção de conhecimento pressupondo os objetivos delimitados para esse nível de ensino, que prevê a formação integral da criança, sendo orientadas a oferecer ensino de qualidade por meio dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006). E para tanto, a iniciativa privada é chamada a colaborar com esse processo.

Constatamos que, entre os anos finais da década de 1990 e iniciais de 2000, ocorreu uma adequação das antigas salas de alfabetização de crianças, antes organizadas nas escolas estaduais regulares, convertidas em salas de pré-escolas da Educação

Infantil municipal, elevando-se a oferta de matrículas de crianças de zero a seis anos na rede pública de ensino. Essa ampliação se torna dependente de compromisso político assumido por gestores públicos municipais que, apesar das restrições orçamentárias, precisam garantir a oferta de vagas na Educação Infantil e ainda estruturar adequadamente as unidades escolares públicas de atendimento à criança, referentes às concepções, reformas e adaptações dos espaços apropriados para estruturação prevista nos Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituição de Educação Infantil (BRASIL, 2006). Percebe-se, portanto, que são vários os desafios para a organização da Educação Infantil nos municípios frente à defesa dos direitos à educação de qualidade.

Para Azevedo (1994), o discurso da qualidade da educação pode ser verificado a partir da difusão do paradigma da “qualidade total” nos processos produtivos do país, em que o papel regulador do Estado se baseia na proposta de “menos Estado” e “mais mercado”. Essa proposta atinge as discussões sobre a educação e, no caso brasileiro, representa mais uma armadilha reforçadora das desigualdades sócias, quando se reflete sobre a questão da qualidade do ensino público, sobretudo, da Educação Infantil.

A análise da questão da qualidade da educação não deve prescindir de uma contextualização. Primeiramente, é preciso considerar o próprio grau de subordinação do Brasil em termos da sua inserção nessa nova realidade social onde os condicionamentos históricos e estruturais pelos quais se processaram o desenvolvimento econômico estão vinculados à dependência a economias externas. Em segundo lugar, as relações sociais brasileiras têm sido regidas por padrões autoritários, de modo que a problematização dos precários níveis de escolaridade encontrados entre a população de baixa renda exige a construção e efetivação de políticas direcionadas para sua melhoria. Mas essa ação enfrenta a oposição de setores que primam pela racionalização dos investimentos e pela privatização dos serviços públicos e isso interfere nas decisões políticas adotadas para reverter esse problema (AZEVEDO, 1994).

A qualidade da educação vem sendo tratada em articulação com os novos requisitos exigidos para qualificação do trabalho considerando as novas tecnologias de produção que permeiam o campo educacional. Preparar para os requerimentos do mercado, nos parâmetros de qualidade total, significa desenvolver o espírito de iniciativa, a autonomia para a tomada de decisão, habilidade para resolver problemas, enfim, garantir o desenvolvimento da criatividade e da capacidade crítica para adequar-se às demandas do mercado de trabalho, sendo desejável que essa preparação seja

antecipada e se inicie na Educação Infantil.

Segundo Bennett (2008), a organização do atendimento escolar à criança pequena toma corpo nesse contexto. O atendimento da demanda escolar por Educação Infantil é entendida como cara quando se pretende realizar um serviço público de alta qualidade, pois isso implica em contratar professores bem qualificados, ter uma razão criança/professor razoável e dispor de instalações e recursos adequados (id., 2008, p. 60). Segundo ele, “uma solução para manter os custos governamentais mais baixos é pela via da privatização ou da terceirização” em que “os provedores privados são introduzidos na rede de fornecedores do serviço por meio de parcerias público-privadas” (id., 2008, p. 60).

Nesse processo de parceria, podem ocorrer formas mais radicais de baixar os custos da educação por meio do encorajamento de participação do mercado e da mercantilização dos serviços de atendimento Educacional Infantil, que, para Bennett (2008), pode ser realizado de forma mais radical, sendo que, para o governo baixar os custos da educação, é aberto o setor educacional para o mercado, garantindo e “desregulamentando serviços de atendimento à criança, e subsidiando diretamente os pais” (id., 2008, p. 61), sendo que

Até o momento, os resultados de tais políticas não têm sido encorajadores (PRENTICE, 2005; MITCHELL, 2002; CLEVELAND; KRASHINSKY, 2004, 2005). Uma razão é que o desengajamento e o afrouxamento das regulamentações geralmente acompanham a mercantilização dos serviços. Por sua vez, o pouco envolvimento do Estado conduz a uma fragmentação da oferta, um declínio da qualidade e claras desigualdades de acesso e resultados. (id., 2008, p. 61).

Esse processo de recolocação da educação como um serviço sujeito às leis de mercado permite “a transformação da educação em objeto do interesse do grande capital, ocasionando uma crescente comercialização do setor” (OLIVEIRA, 2009, p. 740).

As reformas educacionais realizadas a partir dos anos 1990 apresentaram uma nova forma de regulamentação das políticas públicas para a educação e, a escola passou a ser entendida como o núcleo do planejamento e da gestão educacional (OLIVEIRA, 2009). Nesse sentido, o caminho adotado pelo poder público passou a ser o da redução dos gastos públicos, abrindo precedentes para a ampliação do processo de descentralização, de municipalização e de privatização da educação. A análise a seguir

detalhará o contexto e as reformas realizadas no Brasil que tem possibilitado, além da privatização de setores públicos do Estado, a consolidação de parcerias público-privadas em educação municipal.

2.1. As Reformas do Estado e da educação no contexto da globalização e das políticas neoliberais

O contexto que dá forma à crescente ampliação da atuação da lógica de mercado no espaço público favorece a existência de conflitos de interesses públicos e privados e a crescente ampliação de interesses particulares sobre interesses públicos e coletivos. A configuração desta relação conflituosa e privatista está relacionada à internacionalização do capital, a partir dos anos 1970. As metáforas¹¹, imagens e explicações sobre as novas formas de realidade representadas a partir desse período configuraram-se com a produção, a reprodução do capital e o consumo em escala mundial (IANNI, 2001). As metáforas representam o denominado processo de globalização da economia, de mundialização ou internacionalização do capital. Este processo é carregado de lemas que demarcam as conquistas e dilemas da modernidade com uma realidade dominada pela mercantilização e comercialização das informações, dos entretenimentos e das ideias (id., 2001).

As controvérsias da vertente de pensamento teórico-ideológico intitulada pós-moderna fazem parte das representações e explicações dessa realidade globalizada, e nesse aspecto, englobam a ideia de que o capitalismo é uma fase superada de uma história em processo que busca o novo, a novidade (CARDOSO, 2006, p. 29). Esse novo é denominado como “pós”, e então as expressões do tipo “pós-capitalista”, “pós-industrial”, “pós-moderno” são utilizadas como sinônimos do contemporâneo. As teorias pós-modernas indicam que a sociedade atingiu um novo modelo de sociabilidade que não obedece mais às leis do capitalismo clássico, sendo classificadas como sociedade da informação ou sociedade do conhecimento (id., 2006, p. 30).

¹¹ “Metáforas da globalização” é uma expressão utilizada por Ianni (2001), que envolve o sentido de “coisas, gentes e ideias, interpretações e respostas, explicações e intuições, interpretações e previsões, nostalgias e utopias” (id., 2001, p. 15) sobre uma realidade aparente que se manifestou a partir dos anos 1970, e que sugere uma “transformação quantitativa e qualitativa do capitalismo além de todas as fronteiras, subsumindo formalmente ou realmente todas as outras formas de organização social e técnica do trabalho, da produção e reprodução ampliada de capital” (IANNI, 2001, p. 18).

Para Duarte (2004), “o pós modernismo não representa de fato uma profunda ruptura com as teorias que o precederam” (id., 2004, p. 221) e, nessa análise, o pós-modernidade apresenta a capacidade de elevar às últimas consequências as tendências irracionais que se delineavam no pensamento burguês desde o século XIX e que se acentuaram no século XX. Nesse sentido, “o pensamento pós-moderno fetichiza a individualidade ao transformar em condição humana o ceticismo, a fragmentação, o solipsismo, a subjetividade e a irracionalidade” (id., 2004, p. 221).

Consideramos que as mudanças apresentadas pelo sistema capitalista das últimas décadas se expandem de forma internacionalizada, geram a construção de uma nova hegemonia, que se revela no aparente estado de crise do capital, sem, contudo, representar o seu fim. Nesse aspecto, a pós-modernidade é aqui entendida como uma ideologia¹² que, “em vez de valorizar aquilo que de humanizador a sociedade burguesa tenha produzido, se entrega de corpo e alma ao irracionalismo” (DUARTE, 2004, p. 222). Nessa perspectiva:

Não se trata apenas da crítica à concepção burguesa de progresso, mas de rejeitar a própria ideia de progresso; não se trata apenas da crítica à ideia burguesa de ciência, mas de negar a própria possibilidade de conhecermos cientificamente a realidade social e natural; não se trata apenas da crítica à concepção burguesa de ser humano, mas de rejeitar toda e qualquer forma de humanismo; não se trata apenas da crítica à forma burguesa de educação escolar, mas de implodir a escola por meio da negação da intencionalidade do ato educativo (id., 2004, p. 223).

Essa é a visão essencialmente negativa e desesperançosa que tem tomado conta das nações e, conforme Perry Anderson (1995, p. 23) denomina, é a marca da realização da “hegemonia política do neoliberalismo” que, no plano ideológico e social, atingiu um predomínio totalmente abrangente sobre a sociedade mundial. Esse movimento acabou passando uma falsa ideia da incapacidade de luta e de organização social dos movimentos populares e sindical que, inicialmente, tiveram a capacidade de lutar contra a ideologia neoliberal no Brasil (OLIVEIRA, 1995, p. 28).

François Chesnais (1998, p.12-13), em seus estudos sobre a “mundialização financeira”, afirma que, nesse contexto, a crise econômica se configurou no auge das

¹² Ideologia é aqui compreendida a partir dos estudos de Löwy (1992) e de Chauí (1978). Destaco a passagem que expressa a concepção aqui apreendida em que Löwy (1992) afirma que, para Marx, a ideologia é um conceito crítico que implica ilusão, ou se refere à consciência deformada da realidade que se dá através da ideologia dominante.

mudanças requeridas pelo capitalismo, a partir dos anos 1970, em que essa expressão indica as estreitas interligações entre os sistemas monetários e os mercados financeiros nacionais, que resultaram do processo de liberalização e desregulamentação adotado pelos Estados Unidos e Reino Unido, entre os anos de 1979 e 1987 e, posteriormente, pelos demais países industrializados.

Essa realidade complexa, que o mundo capitalista apresenta desde os anos finais do século XX, redefine os tempos e os espaços de vida em favor do funcionamento dos mercados financeiros internacionais que assumiram a predominância. Segundo Chesnais (1998), esse processo de mundialização financeira nasceu da interação entre o movimento de fortalecimento do capital privado, industrial e bancário e o crescente impasse das políticas governamentais (id., 1998, p. 16). A economia, a mídia e uma série de outros elementos se mundializaram, se tornaram internacionalizados, sem, contudo, ocorrerem grandes alterações nos instrumentos de regulação governamental dos países que se mantiveram inalterados até os anos 1990 (DOWBOR, 1997, p. 10).

Nesse sentido, Dawbor (1997) afirma que essa nova realidade determinou que todo o conjunto que constitui o espaço de regulação dos governos nacionais fosse reordenado, revisado em profundidade. Para tanto, foi necessário a descentralização das políticas e dos recursos financeiros aplicados em políticas sociais. Para realizar esse empreendimento, a ênfase foi depositada no estímulo à gestão participativa de prefeituras, empresas e organizações comunitárias para assegurar as condições necessárias ao desenvolvimento e a garantia de qualidade de vida do cidadão e de construção da democracia.

Assim, em um mundo altamente urbanizado, em que tudo passou a estar interconectado pelos meios de informação e comunicação, o essencial dos problemas cotidianos das populações tais como a escola, a saúde, a pequena produção, a moradia entre outros, passaram a ser encarados como de responsabilidade dos próprios interessados, ou seja, da população. Para que essa regulação participativa envolvendo as populações e comunidade carente se efetive pressupõe-se que instâncias locais sejam constituídas para esse fim. Assim, estruturadas essas finalidades,

A urbanização acabou com o tempo em que as decisões do Estado podiam ser tomadas pelo governo central. Hoje, com a urbanização generalizada, as cidades grandes, pequenas ou médias, têm que responder aos problemas simples dos cidadãos, e torna-se cada vez mais absurdo esperar consultas infundáveis dos diferentes escalões do poder. Assim, o exercício de poder deve aproximar-se do cidadão,

trazendo transformações profundas à pirâmide que hoje constitui a hierarquia de decisões na área pública (DAWBOR, 1997, p. 12).

As decisões sobre as políticas sociais privilegiam ideias destinadas a convocar a participação ativa da sociedade civil na efetivação de ações voltadas às denominadas populações carentes, com forte apelo às campanhas de solidariedade e do voluntariado. Essas ações participacionistas marcam a entrada em ação de representantes da sociedade civil com suas organizações como as ONGS, “empresa amiga da criança”, as parcerias público-privadas, além de outras atividades e ações realizadas para fortalecer o exercício do poder local do cidadão na resolução pontual dos problemas vivenciados, conforme tem ocorrido no Brasil.

De fato, o processo demarcado pela globalização da economia, da mundialização financeira, não pode ser compreendido fora dos estudos sobre a “crise do modo de regulação fordista”, ou do surgimento de contradições clássicas do modo de produção do capital mundial, em que as políticas públicas sociais promovidas pelo Estado passaram ser responsabilizadas pelas mutações e desestabilização da economia mundial. Os elementos e problemas que se manifestam nesse processo são dados que permitem a compreensão da configuração de um novo conjunto de relações econômicas e políticas que se consolidam na contemporaneidade, em que se fortalecem também a participação social de grandes grupos industriais e financistas (CHESNAIS, 1998, p. 17-20).

As ações políticas neoliberais que se configuraram nesse contexto se deram no sentido de promover o resgate do Estado de Direito, o retorno à defesa da liberdade individual sustentada por um regime concorrencial, em que as ações do governo se limitassem a fixar normas formais, a partir de linhas gerais, cuja finalidade fosse garantir o atendimento das condições objetivas individuais de forma mais ampliada possível (HAYEK, 1990). Esse processo coadunou com a ascensão de Thatcher no governo da Inglaterra e Reagan nos Estados Unidos, de modo que as políticas adotadas por essas nações se tornaram influentes nas reformulações políticas adotadas em todos os países capitalistas.

As teses do economista austríaco Friederich August von Hayek (1990) foram as referências para as reformas alicerçadas pelas políticas denominadas neoliberais. Esse economista apresentou argumentos contrários às ações desempenhadas pelo Estado com os programas sociais, econômicos e políticos que foram entendidos como geradores de “um tipo de servidão privativa do acesso do homem à sociedade livre e concorrencial”

(id., 1990), pois, para ele, a planificação conduziria à ditadura e ao totalitarismo que poderia impedir a consolidação da democracia; estaria ferindo o princípio da liberdade individual. Esse economista é, na avaliação de Gentili (1998), um dos maiores expoentes das teses fundamentalistas da filosofia política neoliberal e da concepção de democracia sem adjetivos, limitada, definida como método capaz de construir uma ordem civilizatória espontânea, composta por homens livres, responsáveis, competitivos e egoísticos, tendo no mercado a expressão mais emblemática dessa lógica (GENTILI, 1998, p. 55).

Foi a partir desse cenário social em mudança que, no final dos anos 1970 a crise do Estado e a falência de seu papel diante da reorganização produtiva do capital foi marcada pela falência do sistema *Bretton Woods*¹³ em que os Estados Unidos não sustentaram a posição do dólar como moeda padrão, e foi provocada por situações de desequilíbrios econômicos e *déficit* comercial que geraram uma excessiva oferta de dólares que, por sua vez, estimulou operações de empréstimos fora do controle dos bancos centrais (BELLUZZO, 1993, p. 48).

Nesse sentido, Arrighi e Silver (2001, p. 281) afirmam que a globalização do sistema financeiro mundial moderno ocorreu através de uma série de rupturas dos padrões estabelecidos para as formas de governo, de acumulação, de coesão social, sendo que uma dada ordem econômica tornou-se decadente, enquanto uma nova ordem emergiu e, gradativamente, tornou-se hegemônica. Essa situação tornou-se visível desde os anos 1970, e tem sido um desafio chegar-se a um consenso sobre a direção e o sentido das transformações da economia política global em andamento.

Desse modo, estes autores afirmam que as análises das transições hegemônicas do passado permitem estabelecer alguns padrões de repetição e de evolução que possibilitam compreender a natureza e a consequência dessas transformações contemporâneas. A concepção de globalização engendra a negação das contradições e revoltas sociais e reforça a necessidade da agregação social, da busca pela construção de uma sociedade homogênea, que é ativada pela instauração do medo da ocorrência de uma revolução social, conforme salienta Chauí (1978, p. 31-32). Ao analisar as crises

¹³ Estudos sobre esse acordo aparecem em ARRIGHI, Giovane e SILVER, Bervely (2001). O acordo de *Bretton Woods* é o nome dado a uma série de disposições acertadas por cerca de 45 países aliados em julho de 1944 que possibilitou a transformação do dólar em moeda forte do setor financeiro mundial e em fator de referência para as moedas de outros países signatários. Com esse acordo foram criados o “Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento”, renomeado para Banco Mundial e o FMI (Fundo Monetário Internacional).

do sistema capitalista, ela afirma que estas são explicadas pela classe dominante a partir da negação do antagonismo de classe, de modo que as contradições e embates sociais são encarados como acidentes de percurso, e os problemas concretos inerentes à formação social capitalista e suas lutas de classe são negados nesse processo.

Adveio desse contexto a tese do “Estado Mínimo”¹⁴ em que as políticas neoliberais ressaltam a perspectiva de fortalecimento da democracia e associam, contraditoriamente, as forças de mercado à defesa de instituições tradicionais como a família e a nação, revelando certo conservadorismo ao considerá-las necessárias para manter a ordem e a autoridade em sociedades em processo de modernização¹⁵ (GIDDENS, 2001). Desse modo, na era das políticas neoliberais, o conservadorismo político se converteu em teses democráticas. O que era uma prática irreconciliável foi se transformando em união peculiar: “conservadorismo e democracia acabaram, geralmente a contrapelo, cruzando suas fronteiras doutrinárias e políticas” (GENTILI, 1998, p. 47).

De acordo com Robertson e Verger (2012), foi no contexto das políticas neoliberais que grandes agências internacionais do sistema das Nações Unidas, incluindo o Banco Mundial e OCDE passaram a se concentrar nas políticas de parcerias público-privadas “argumentando que, se os países buscavam alcançar as Metas de Desenvolvimento do Milênio, eles seriam obrigados a avançar na direção de um novo paradigma de desenvolvimento” (ROBERTSON e VERGER, 2012, p. 1.140). Segundo Stiglitz (2002), instituições internacionais como o Fundo Monetário Internacional – FMI, o Banco Mundial - BM, e a Organização Mundial do Comércio – OMC, entre outras são fomentadoras do processo de globalização e das políticas reformistas realizadas em âmbito mundial, estando a frente de principais questões econômicas das últimas décadas.

¹⁴ Para CARNOY (2002) o formato da economia mundializada e sua alta concorrência econômica “incita os Estados a promover uma política econômica que favoreça a competitividade globalizada em detrimento de uma política que estabilize a configuração da economia nacional, inclusive a coesão social” (id., 2002, p. 29). Mas nem por isso os Estados ficam enfraquecidos, pois precisam inspirar “confiança” e demonstrar estratégias mais “produtivas” no campo da economia mundial (id., 2002, p. 33)

¹⁵ Giddens (2001) apresenta a ideia de “social-democracia” e questiona sua sobrevivência como filosofia política. Nesse questionamento ele propõe que se encontre a “Terceira Via”, entendida como renovação social-democrática; a política da social-democracia repensada. Para Anthony Giddens, a Terceira Via deve adotar atitude positiva em relação à globalização e demonstrar preocupação com justiça social, com medidas igualitárias e construção de um novo relacionamento entre indivíduos e comunidade, redefinindo direitos e obrigações para criar novos valores cosmopolitas e promover a modernização da democracia (id., 2001, p.74-80).

A ênfase da adoção das PPPs foi pautada por agentes econômicos dessas agências internacionais e dos governos que levaram em consideração as vantagens da lógica do mercado e do empreendedorismo e do suporte desse novo paradigma para o desenvolvimento dos países, materializado numa combinação de esforços entre “Estados, organizações multilaterais e setor privado na busca de objetivos comuns” (id., 2012, p. 1.141). Assim,

A ideia das parcerias, portanto, parece agir como um mecanismo útil, não apenas por colocar diferentes atores juntos e, por isso, diferentes grupos e diferentes tipos de conhecimento, mas por intermediar, mais do que mitigar ou mediar, a privatização na e da educação. Ao fazer esta distinção, estamos de acordo com Ball (2007), para quem a privatização normalmente envolve uma variedade de processos e, por esta razão, seria mais apropriado pensar em privatizações (ROBERTSON e VERGER, 2012, p. 1.141).

Concomitante a esse processo, as economias mistas, em que o público e o privado se entrelaçam de uma maneira ou de outra, tem se tornado formas alternativas de substituir as políticas de livre mercado lançando desafios ao fortalecimento do espaço público. Este é um problema contemporâneo, pois questões envolvendo políticas de alimentação, combate à pobreza, controle das taxas de natalidade, garantia de educação escolar, de trabalho, de moradia, saúde e segurança pública ainda pululam esperando soluções imediatas por parte dos governos em todas as partes do mundo. A partir dos anos 1980, muitas saídas encontradas pelos governos para resolver essas questões essenciais para a preservação da vida humana passaram a ser adotadas absorvendo as premissas privatizantes de cunho político neoliberal, em que a lógica mercantilista adquiriu papel de destaque nas formulações de políticas sociais.

Conforme analisamos, esse contexto promoveu a realização de ajustes estruturais no aspecto de focalizar, desregulamentar, privatizar, “emagrecer” o Estado, (KRAWCZYK, 2000, p.34-39). Para Peterson e Verger (2012), a perspectiva dos governos voltou-se contra o Estado, de modo que as hegemonias foram se consolidando a partir de conjuntos estreitos de interesses, e da articulação de uma gama de preocupações, “alinhando-as com determinados tipos de soluções possíveis: neste caso, o mercado, em oposição ao Estado” (id., 2012, p. 1.137).

Essa pretensa oposição entre Estado e mercado é questionável. Segundo Mészáros (2002, p. 98) o Estado moderno é imensamente poderoso e totalizador, ele complementa, de forma indispensável, o sistema produtor de mercadorias, de modo que

“não é acidental que o encerramento da ascensão histórica do capital no século XX coincida com a crise do Estado moderno em todas as suas formas” (id., 2002, p. 106). Em sua modalidade histórica o Estado moderno “constitui a única estrutura corretiva compatível com os parâmetros estruturais do capital” (id., 2002, p. 107).

Consideramos, portanto, que o debate mundial que se estabeleceu sobre o lugar e a natureza das políticas econômicas e das políticas públicas sociais está inserido nos parâmetros de correção da ordem sócio-econômica estabelecida para que sejam mantidas e conservadas “as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da ‘lógica formal’ de um determinado sistema de produção” (MÈSZÁROS, 2005, p. 25). Esses fazem parte dos programas de reforma do Estado, previstos pelas políticas neoliberais, que promovem o aprofundamento das transformações nas esferas da economia, das instituições sociais, culturais e políticas e, na relação entre essas diferentes esferas, conforme se observa no quadro abaixo,

Quadro 1 - Programas de ajuste de cunho neoliberal do Estado no Brasil e na América Latina

SÉCULO XXI: CARACTERIZAÇÃO DO PERÍODO			
ECONOMIA	INSTITUIÇÕES SOCIAIS	CULTURAIS	POLÍTICAS
Mundialização da economia; Leis de mercado – concepções políticas neoliberais, globalização; Divisão internacional do trabalho.	Reforma do Estado; Revisão das instituições sociais: família, escola, igreja, associações, sindicatos etc - polarização e exclusão social; Privatizações; Parcerias;	Revisão das construções humanas, dos valores, hábitos, costumes, crenças, religião etc.	Flexibilização da autonomia dos Estados; desregulamentação dos direitos trabalhistas etc., Privatizações e Parecerias

KRAWCZYK, 2000. A construção social das políticas educacionais no Brasil e na América Latina.
Elaboração: BELO, F.F.

No Brasil, o período de ajuste neoliberal do Estado foi marcado pela transição da ditadura para a democratização. Coutinho (2006, p. 188) afirma que a transição revelou um dado novo e significativo: o fato de que o Brasil, após mais de vinte anos de ditadura, havia se tornado definitivamente uma sociedade gramscianamente “ocidental”, ou seja, estruturou-se no país uma relação articulada entre sociedade civil e o Estado, ainda que não plenamente desenvolvida. Nesse aspecto, Coutinho (2006, p. 190) enfatiza que o problema que se apresentou com o fim da ditadura foi o de “saber de que

modo irá se reorganizar a relação entre Estado e sociedade civil no Brasil”(id., 2006, p. 190), diante das atuais forças do capital que, em âmbito mundial, querem “consagrar a pequena política e a pseudo-ética do privatismo desenfreado como elementos fundamentais de um senso comum” (id., 2006, p. 192). Essa é uma das faces da vertente neoliberal (id., 2006).

A estratégia hegemônica do grande capital e da burguesia nacional consistiu em consolidar no país o denominado “modelo norte-americano”¹⁶, que mantém o “velho corporativismo” sob novas formas (COUTINHO, 2006, p. 192). Dessa forma, as propostas de um projeto hegemônico liberal-corporativo – modelo norte-americano – foram postas na agenda política, sobretudo, no governo Lula que se iniciou em 2003, logo após os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso. Com a chegada do Partido dos Trabalhadores (PT) ao governo federal, a partir dos anos 2003, foi reforçada a hegemonia neoliberal, conforme Coutinho (2006) assevera ao afirmar que “estamos assistindo a uma das características mais significativas do processo de ‘revolução passiva’, àquilo que Gramsci chamou de ‘transformismo, ou seja, a cooptação das principais lideranças da oposição pelo bloco no poder” (id., 2006, p. 193). Nesse sentido, atualmente, se assiste à criação de “alternativas políticas que não põem em discussão as reais estruturas de poder econômico e político que vigoraram e vigoram na sociedade brasileira (id., 2006, p. 193).

Com a efetivação das políticas neoliberais, no Brasil, a relação público-privada na esfera do setor público foi se consolidando sob novas características a partir dos mandatos de Sarney (1985-1990), Collor (1990-1992) e Itamar (1992-1994), numa primeira etapa da democratização e, posteriormente, com FHC (1995-2002), Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2014). Destacamos que a análise aqui realizada tem foco no processo de municipalização e privatização que foi se configurando nesses governos.

No contexto internacional, as últimas décadas do século XX possibilitaram a realização de várias ações e conferências internacionais visando reforçar os debates sobre a organização da educação num plano de políticas macro-estruturais. De acordo

¹⁶ Para Coutinho (2006, p.188), o modelo “norte-americano” tem uma sociedade civil forte, desenvolvida e articulada, com uma organização política e representação de interesses agrupados em partidos frouxos, não programáticos e tem agrupamentos profissionais estritamente corporativos. Os partidos políticos desse modelo defendem um mesmo projeto hegemônico de sociedade e se limitam a administrar a “pequena política”. Esse modelo é adequado à conservação do capitalismo. O outro modelo que ele analisa é o denominado “europeu”. Nesse, há uma estrutura partidária com bases social relativamente homogênea, os partidos defendem projetos de sociedade definidos e divergentes entre si. Possuem um sindicalismo classista que abrange as categorias das classes trabalhadoras.

com Vieira (2000), a partir dos anos iniciais da década de 1990 o processo de globalização das discussões educacionais se expandiu e permitiu a ampliação do papel das agências internacionais na definição de políticas educacionais no Brasil, prática já adotada no país desde os anos 1960, como os acordos MEC/USAID.

Assim, em decorrência das conferências, convenções, declarações, debates e encontros internacionais¹⁷ realizados, nesse período, o Brasil e demais países signatários assinaram acordos e assumiram compromissos para promover a universalização da educação básica e o fim do analfabetismo. No governo Sarney, os debates sobre a relação público-privada foi silenciada, tendo destaque a preocupação em vincular às políticas educacionais elaboradas o *slogan* da promessa de “educação para todos”, reforçando o compromisso assumido internacionalmente, tendo na prática, limitado a universalização da educação ao ensino fundamental para crianças de sete a quatorze anos (VIEIRA, 2000, p. 87).

Conforme o país adentrava o processo de internacionalização do capital com novas perspectivas de competitividade global, tornavam-se crescentes as demandas por reformas econômicas e privatizações do setor público (id., 2000, p. 90). Internamente, o governo Collor entrou em crise, marcado por denúncias de corrupção. Após os trabalhos da Comissão Parlamentar de Inquérito e de manifestações populares, o presidente Collor foi deposto por um processo de *impeachment*, em 1992. Com essa mudança, Itamar Franco assumiu o governo até o ano 1994. Vieira (2000, p. 91) afirma que, nesse período a educação nacional passou a ser encarada “como eixo estratégico de desenvolvimento”, como um mecanismo para assegurar a reestruturação produtiva, sobretudo, no âmbito dos discursos proferidos visando implementar a universalização da educação básica.

Segundo Vieira (2000), com a Nova República, a política educacional do MEC passou a apresentar as propostas de reforma da educação, visível nos documentos “Educação para todos: caminho para mudanças” de 1985, “I Plano Nacional de desenvolvimento da Nova República, 1986-1989”. Com essas novas propostas e

¹⁷ Na agenda internacional da educação foram realizadas a Conferência Regional de Ministros da Educação e de Ministros Encarregados do Planejamento Econômico da América Latina e Caribe, em 1979, no México, que resultou no Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe. A Convenção das Nações Unidas sobre Direito das Crianças”, aprovada na Resolução 44/25 da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989, em Nova York. A “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, em 1990, Jomtien, Tailândia, que gerou a “Declaração Mundial de Educação para Todos”, o “Encontro Nacional de Cúpula pela Criança”, em Nova York, no ano de 1990, entre outras (VIEIRA, 2000, p. 77-80).

regulamentações aprovadas, a descentralização da educação representou desafios aos Municípios, que se responsabilizaram diretamente com a consolidação de seus sistemas de ensino destinados à Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental. A legislação educacional federal foi promotora de estímulos à realização de convênios e parcerias entre o governo federal com os estados e os municípios, e com o setor educacional privado e empresas privadas para dividirem as responsabilidades com a oferta e manutenção da Educação Básica, no atendimento às demandas crescentes advindas de sua universalização.

Nos anos 1990, no governo de Fernando Collor foram lançados planos de uma política nacional para a educação envolvendo o “Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania” – PNAC – de 1990, o “Programa Setorial de Ação do Governo Collor na área da educação, 1991-1995”, em dezembro de 1990 e, em 1991, o programa “Brasil: um projeto de reconstrução nacional” (VIEIRA, 2000, p. 92). Nesse documento, já aparece a discussão da reforma do Estado e discussões sobre o lugar da educação no conjunto das políticas governamentais, vista como uma estratégia para a “reestruturação competitiva”, ao lado da indústria, da infraestrutura econômica, da ciência e tecnologia entre outras. A relação público-privada foi expressa no “Programa Setorial”, no governo Collor, que lançou as preocupações com a eficiência da escola frente aos socialmente desiguais, sugerindo a ideia de construir padrões mínimos de qualidade, de oportunidade e ampliação da oferta de educação no país. Foram propostas “novas formas de mobilização de recursos” que poderiam surgir da relação de parceria entre o setor público e privado e o Estado (id. 2000, p. 109).

Na perspectiva dos compromissos firmados na Conferência Mundial de Educação para Todos de 1990, o governo brasileiro propôs o projeto “I Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania” – PNAC – envolvendo parcerias com setores da sociedade civil. Também foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente, tendo em vista reforçar os dispositivos constitucionais, assim como vários outros programas. Mas, mesmo estando a educação de crianças de zero a seis anos de idade incluída na Constituição Federal como um capítulo da Educação Básica, ela se manteve integrada às políticas sociais. A partir desse contexto é que as definições sobre o regime de colaboração entre União, Estados e Municípios adquiriram maior expressividade, sobretudo na oferta e manutenção das diferentes etapas de educação (id., 2000, p. 103).

Cresceram os debates de defesa de educação pública não-estatal endossado pela Igreja Católica e pelos empresários da educação que defenderam propostas de consolidação de um projeto de educação liberal-corporativa (NEVES, 2000, p. 9). Assim,

Os empresários leigos do ensino, aproveitando a deixa neoliberalizante do bloco no poder e a nova composição de forças do Congresso empossado em 1991, procuraram abrir seus espaços educacionais reduzidos pela Constituição de 1988, ora intervindo por meio de “lobby”, no Executivo central, no que diz respeito à concessão de subsídios públicos para sua rede escolar, ora atuando diretamente, por meio dos congressistas conservadores que viam na privatização da educação uma faceta de uma política estatal mais abrangente, destinada a aprofundar a subordinação do conjunto das políticas sociais à lógica empresarial (id., 2000, p. 9).

Essa interferência dos empresários leigos do ensino se manifestou decisivamente na tramitação da LDB nº 9.394, que foi aprovada em 1996, por meio de tentativas de inviabilização do projeto de construção da educação pública, gratuita e estatal. A questão educacional foi colocada no centro do debate sobre construções de estratégias de modernização. A esse respeito, Neves (2000) afirma que o capital e o trabalho passaram a exigir com rapidez “a renovação dos padrões quantitativos e qualitativos da escolarização brasileira, e, mais especificamente, dos padrões da formação profissional, para fazer face às mudanças já em curso no Brasil dos anos de 1990” (id., 2000, p. 20).

Para responder aos requisitos desse processo, as discussões sobre a reforma do Estado e a justificativa da necessidade de políticas de ajustes tributários e previdenciários começaram a ganhar peso no planejamento federal. Nesse contexto, foi se conformando um lugar de destaque para o debate sobre a política educacional no conjunto das políticas públicas do Estado. As políticas do MEC se concentraram nas “políticas e estratégias governamentais na perspectiva da qualidade”¹⁸ cujo foco incidiu

¹⁸ Qualidade da educação prevista no projeto de reforma educacional orientado pelas políticas neoliberais se relaciona, segundo Silva (1996, p. 170) com os interesses gerenciais e empresariais, sendo vista pela ótica econômica, pragmática, gerencial e administrativa. Ao contrário do que se expressa pela visão democrática da qualidade da educação, que se baseia numa concepção sociológica e política de luta contra as desigualdades, injustiças e formas de dominação humana. No projeto “mediação da qualidade da educação” da UNESCO/OREALC/CIDE, de 1992 foi definido o debate sobre a qualidade da educação pautado pela referência ao conceito de “medição da qualidade”. Na medição da qualidade ficou previsto “o estabelecimento de mecanismos que permitam objetivar e quantificar diversos produtos do processo educacional” envolvendo os ‘atores e as dimensões do sistema educacional’ (UNESCO/OREALC..., 1994, p. 166). Com esse processo o foco foi posto na possibilidade de se estabelecer um sistema de monitoramento, como por exemplo, a realização de provas nacionais que permitam comparações entre países e que possam ser realizadas ao longo do tempo para verificar flutuações, mudanças, avanços e retrocessos da qualidade educacional.

sobre a educação de qualidade, especificamente sobre a qualidade, eficiência e equidade na Educação Básica. Nesse aspecto, as “relações entre atores e gestores do sistema educacional” foram abordadas nas dimensões política e a técnica (id., 2000, p. 108). Vieira (2000, p. 8) esclarece que essas ações apresentaram a possibilidade de se estabelecer um novo modelo de relacionamento entre a União, os Estados e os Municípios com outros atores em busca de alternativas em prol da educação, envolvendo a participação do empresariado, da sociedade civil, de representantes de organizações não-governamentais entre outros. No que se refere à relação público-privada, essas ações apontam para o incentivo à participação do setor privado por meio de “novas formas de mobilização de recursos”, podendo denotar um entendimento no aspecto de “relação de parceria” estabelecida entre esse e os Estados (id., 2000, p. 109).

No plano político nacional, a partir de 1993, no governo Itamar Franco, o país elaborou seu plano decenal de educação, a partir dos compromissos assumidos e sintetizados na Declaração Mundial de Educação para Todos em 1990. A elaboração desse plano contou com a participação de profissionais de escolas brasileiras cujas sugestões foram levadas em consideração na elaboração de propostas de reforma educacional no tocante ao levantamento das características, das prioridades e graus de desenvolvimento de cada localidade brasileira (BRASIL, 1993).

O Plano Decenal foi proposto como um conjunto de diretrizes de política em processo contínuo de atualização e negociação, capaz de promover a reestruturação do sistema nacional de educação básica, em que os Estados e municípios também teriam que elaborar seus planos. Foi previsto que, em cada instância escolar se dessem as estratégias necessárias e adequadas à consecução dos objetivos globais do plano. A ênfase dada à reforma educacional visou estabelecer novos critérios de planejamento educativo e de relação entre escola e sociedade, para gerar oportunidades educacionais mais amplas e diferenciadas para toda população para tornar possível “novo modo de inserção na ordem econômica internacional” (id., 1993, p.15-21).

Além dele, foram propostos programas como Diretrizes de Ação governamental, 1993; Programáticas da educação brasileira – 1993/1994. Segundo Vieira (2000), emergiu nesse período a cultura da “qualidade total” em que o mercado e as virtudes da iniciativa privada foram vistos como capazes de solucionar todos os problemas sem a participação do Estado. Com isso, se deu o deslocamento do foco da solução dos problemas da esfera pública para a individual, do cidadão para o cliente (id., p. 165).

Com Itamar Franco no governo, após o *impeachment* de Collor, o documento “Diretrizes de Ação governamental” foi instituído e revelou, conforme apresenta Vieira (2000, p. 118), uma importante visão de Estado e sociedade, da relação público-privada e do papel da União e do federalismo no processo transformação produtiva do país. A educação foi colocada como setor estratégico para atingir esse objetivo. Assim,

A relação público-privado aponta no sentido de que “a redivisão de trabalho entre as esferas pública e privada da sociedade” oriente-se “pela busca de equilíbrio”. Aqui se explicita uma concepção de Estado: “nem se deseja um Estado tão grande e com tanto poder que esmague e domine a sociedade, nem tão pequeno e fraco que se anule politicamente e se incapacite para gerir a coisa pública e promover bem estar da população” (VIEIRA, 2000, p. 120).

Buscou-se com esse processo redefinir as atividades e as formas de exploração realizadas pela União, Estados ou Municípios, seguindo o Programa Nacional de Desestatização lançado pelo governo Collor, que de acordo com a Lei nº 8.031 de 1990, visava “reordenar a posição estratégica do Estado na economia, transferindo à iniciativa privada atividades indevidamente exploradas pelo setor público” (BRASIL, 1990, art. 1). Desse modo, tornaram-se explícito os traços gerais do projeto de educação que teve continuidade no governo de FHC, pois, a educação foi entendida como sendo um desses serviços. Veja-se que

a educação é um desses serviços onde as esferas públicas e privadas exercem “funções comuns, em que se fazem necessário estabelecer relações de íntima cooperação, as quais, porém, não excluem o poder do estado de regulamentação, fiscalização e mesmo penalização” (DIRETRIZES DE AÇÃO GOVERNAMENTAL, 1993, p. 55 *apud* VIEIRA, 2000, p. 121).

A partir de 1994, o Plano Real de Fernando Henrique Cardoso (FHC), que foi ministro de Itamar Franco, deu continuidade à internacionalização do capital, iniciada com o governo de Fernando Collor, no início dos anos 1990, e no governo de Itamar Franco, propondo a redução dos gastos do Estado e a manutenção do equilíbrio econômico mantendo a dependência econômica do país.

Nesse quadro, as reformas realizadas na década de 1990 estreitaram a relação entre educação e emprego. Cresceu o discurso de defesa do papel “insubstituível” da educação para a inserção das pessoas no mundo do trabalho e, conseqüentemente, para a construção da cidadania. Paiva e Warde (1994) enfatizam que nesse processo de

internacionalização econômico-social e de divisão internacional do trabalho, o paradigma de desenvolvimento da CEPAL – Comissão Econômica para América Latina - representou um projeto entendido como alternativo ao programa reformista do neoliberalismo que previa o fortalecimento da base empresarial e da infraestrutura tecnológica, a formação de recursos humanos e incentivo ao acesso e a geração de novos conhecimentos. A proposta de transformação da base produtiva nesses moldes pressupôs a “incorporação e a difusão deliberada e sistemática do progresso técnico” definido como “o pivô da transformação produtiva e de sua compatibilização com a democracia política e com a crescente equidade social” (id., 1994, p. 15).

A preocupação com a formação de recursos humanos está relacionada à vantagem comparativa e competitiva entre os países e à disponibilidade de uma mão-de-obra barata para a inserção do país no mercado internacional, conforme foram definidas pela CEPAL. Uma das condições para a realização dessas mudanças na base produtiva está posta na centralidade do conhecimento e da educação.

Verificamos que o lema da universalização da educação fundamental que se fortaleceu nesse contexto está vinculado ao projeto de desenvolvimento e de progresso técnico-científico, ao investimento produtivo e à competitividade. Essa proposta se expandiu desde o primeiro mandato de FHC, sendo reeditada para a sua campanha de reeleição presidencial (AVANÇA BRASIL: PROPOSTA DE GOVERNO, 1998, p.64).

No governo de FHC ocorreu uma série de medidas visando alterar a Constituição Federal de 1988 para garantir uma mudança estrutural no Estado brasileiro, com o intuito de adaptá-lo aos novos padrões e requisitos da economia globalizada. A mudança prevista visou

vincular estabilidade e investimento produtivo; crescimento e geração de empregos; competitividade e universalização da educação fundamental; equilíbrio fiscal e melhoria das políticas sociais. Em uma palavra, simultaneamente, progresso material e progresso social (id., 1998, p.01).

Com esse processo ocorreram a reforma administrativa e previdenciária, a desregulamentação de mercados, a flexibilização das regras de contratação de mão-de-obra e o fim do monopólio estatal nas áreas de siderurgia, energia e telecomunicações, configurando um período marcado por privatizações de grandes empresas estatais. As reformas dos programas sociais brasileiros foram implementadas ao longo dos dois mandatos de FHC, entre os anos de 1995-1998; 1999-2002 (DINIS, 2003). Segundo

Paiva e Warde (1994) afirmam, a proposta de readequar o Estado às novas condições da globalização tem significado a busca de alternativas sem colocar em risco a ordem socioeconômica e política dos países, de modo que a privatização tem sido vista como um meio de reduzir o tamanho do Estado, de desburocratizar serviços e impulsionar a economia, entendendo que a busca do lucro e a eficiência caminham juntas.

No campo da educação, foi encampada a proposta de reforma prevista pela nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em tramitação desde o final dos anos 1980. Desse projeto de Lei ficou definido para as creches e pré-escolas a proposta que estabeleceu a meta de definir diretrizes curriculares nacionais e padrões mínimos de infraestrutura, definindo a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica nesse processo.

Ao ser aprovada, a nova LDB Lei nº 9.394 de 1991 apresentou uma concepção de Educação Básica envolvendo a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Essa mudança impactou os municípios que, até então, encontravam-se despreparados para garantir o atendimento educacional às crianças menores de seis anos de idade, de modo que estes passaram a (re) definir seus sistemas municipais de educação e a (re) estruturar todo processo de municipalização da educação.

No Brasil, as leis aprovadas a partir do contexto de redemocratização do país possibilitaram a colocação em prática de acertos e regulações assumidos internacionalmente, tais que permitiram configurarem-se projetos de sociedade, de educação e de homem em conformidade com os preceitos da globalização da economia e das políticas neoliberais. As privatizações de instituições e de serviços públicos e novas formas de parcerias envolvendo o setor público e privado fazem parte desse cenário.

A partir da gestão de Fernando Henrique Cardoso, polêmicas relacionadas ao ensino público e privado se destacaram, sobretudo, a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional, nº 9.394 de 1996, em que se materializou o embate entre os publicistas e os privatistas da educação em torno de questões relacionadas ao caráter público da educação, seu controle pelo Estado, o destino das verbas públicas e a gestão democrática das escolas (LEÃO, 1999).

Essa nova lei instituiu os mecanismos de participação da sociedade junto à comunidade escolar no acompanhamento dos alunos e na elaboração do projeto político pedagógico, e fez da gestão administrativa, financeira e pedagógica uma função da escola (FERREIRA, 2009, p. 256).

Desse modo, a partir de 1990, Amaral (2003, p. 25) afirma que os presidentes eleitos no Brasil iniciaram a implantação de políticas reformistas de cunho neoliberal, orientadas por organismos multilaterais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional e editadas em resposta aos impactos da crise do Estado. Na economia brasileira, afirma Amaral (2003), foram implantadas formas de privatização de empresas estatais, congelamento de salários, proteção do sistema financeiro e abertura das barreiras nacionais para o mercado internacional (id., 2003, p. 25). As justificativas para a reforma advieram da ênfase posta na crise do Estado, argumentando que

No Brasil, embora esteja presente desde os anos 70, a crise do Estado somente se tornará clara a partir da segunda metade dos anos 80. Suas manifestações mais evidentes são a própria crise fiscal e o esgotamento da estratégia de substituição de importações, que se inserem num contexto mais amplo de superação das formas de intervenção econômica e social do Estado.(id., 2003, p. 11).

Durante o período reformista dos anos 1990, as lideranças econômicas e governamentais implantaram a lógica gerencial¹⁹ para reformular a organização burocrática do Estado, para responder e acompanhar o processo de internacionalização financeira do capital, que prescindia da abertura das barreiras dos Estados nacionais para deixar circular livremente transações econômicas internacionalizadas. A partir de 1993, FHC, ainda no comando da equipe econômica do governo Itamar, propôs a “realização de reforma ministerial que garantisse, no Congresso Nacional, a aprovação de propostas neoliberais de organização social” (NEVES, 2000, p. 39). Com o Programa de Ação Imediata (PAI), implantou-se o modelo de ajustes econômicos adotados na América Latina, em que o setor público foi acusado de ser a causa da crise econômica. Dentre as medidas desse plano, estiveram as referentes à aceleração das privatizações do setor público e de estabilização econômica. Elas deram estabilidade política para a implantação do Plano Real, de ajuste fiscal e do Plano Diretor de Reforma do Estado (id., 2000).

Definiu-se a proposta de transferir para os Estados e municípios as ações de caráter local entre outras, fazendo com que os serviços sociais se tornassem mais viáveis

¹⁹ Conforme previsto no Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado no Brasil, que foi elaborado pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado, e aprovado em novembro de 1995, reforma gerencial corresponde à necessidade de reduzir custos e aumentar qualidade dos serviços, perpassando pelos valores de eficiência, qualidade e cultura gerencial com maior participação dos agentes privados (BRASIL, 1995).

e competitivos nessas localidades (BRASIL, 1995). Os diagnósticos e o quadro teórico apresentados no Plano Diretor de Reforma do Estado do governo federal foram utilizados como base para as propostas de Emenda Constitucional que o Poder Executivo apresentou ao Congresso Nacional para realizar as reformas nas áreas administrativa e previdenciária.

Segundo consta no Plano Diretor (BRASIL, 1995) a crise do Estado definia-se como

1) crise fiscal, caracterizada pela crescente perda do crédito por parte do Estado e pela poupança pública que se torna negativa; 2) o esgotamento da estratégia estatizante de intervenção do Estado, a qual se reveste de várias formas: O Estado do bem-estar social nos países desenvolvidos, a estratégia de substituição de importações no terceiro mundo, e o estatismo nos países comunistas; e 3) a superação da forma de administrar o Estado, isto é, a superação da administração pública burocrática (id., 1995, p.11).

Esse diagnóstico de crise consolidou a ideia de ineficácia dos governos para tratar dos problemas críticos, como a inflação e o endividamento externo e isso promoveu o crescimento da desconfiança e de perda de credibilidade das autoridades governamentais (DINIZ, 2005, p. 9).

Desse modo, salienta Draibe (2003, p. 66), a reforma do Estado pode ser entendida a partir do histórico de configuração do sistema de proteção social construído sob a égide do Estado Desenvolvimentista e que, nos anos 1980, já tinha sido alterado por um primeiro ciclo de reformas. Esse sistema se consolidou de forma complexa com predominância dos sistemas sociais públicos, constituídos, ainda que de forma precária, pela saúde, habitação e a educação, o que “não impedia que o setor privado abocanhasse boa parte da provisão social” (DRAIBE, 2003, p. 67). Com a Constituição Federal de 1988, consagraram-se as políticas sociais baseadas na ideia de Direito como fundamento, em que se previu um acentuado comprometimento do Estado com o setor público, ficando reservado ao setor privado o papel de agente complementar (id., 2003, p. 69).

O Programa de Ajuste Fiscal dos anos 1990 visou flexibilizar a rigidez dos procedimentos governamentais, cortar excessos de normas e de regulamentos das funções do Estado fundado com base em uma premissa básica, a de que “o Estado não pode mais viver além de seus limites, gastando mais do que arrecada” BRASIL, Programa de Estabilidade Fiscal, 1999-2001. Com isso, gerou a elevação da carga

tributária, a quebra na renda disponível dos serviços públicos federais e dos aposentados e pensionistas da previdência do setor público, a redução de autonomia e recursos financeiros dos Estados e municípios devido à aprovação da Lei de Responsabilidade Fiscal, o aumento das alíquotas do Fundo de Estabilidade Fiscal – FEF prevista para 40% até 2006 e manutenção da taxa de juros ainda mais elevada.

Essa proposta visou atacar a raiz das causas estruturais do desequilíbrio das contas públicas e envolveu a regulamentação da Reforma Administrativa, aprovada pelo Congresso Nacional; a aprovação e a regulamentação da Reforma da Previdência Social e a instituição da Lei Geral da Previdência Pública; as reformas tributária e trabalhista; e a Lei de Responsabilidade Fiscal, que definiu a responsabilidade de Estados e municípios em fixar suas metas específicas, formalizadas no corpo de Planos Plurianuais e Leis de Diretrizes Orçamentárias (BRASIL, Programa de Estabilidade Fiscal, 1999-2001).

Entre as medidas implementadas que obtiveram impactos no resultado fiscal, estão as reformas constitucionais e legais da ordem econômica, que permitiram a implementação do processo de privatizações de empresas públicas; os acordos de ajuste fiscal com os Estados; o saneamento e privatização dos bancos estaduais; o aprimoramento dos mecanismos de controle do endividamento de Estados e Municípios, e de estatais (id., 1999-2001).

O programa Plano Diretor de Reforma do Estado (BRASIL, 1995, p. 13), ao propor o ajuste fiscal ao Estado, previu o abandono da estratégia da substituição de importações por meio da liberalização comercial. Com isso, pretendia-se reforçar a governança instaurada a partir de uma administração pública “gerencial, flexível e eficiente” (id., 1995, p. 13). Em relação à administração pública gerencial, o documento defende que:

A administração pública gerencial constitui um avanço e até um certo ponto um rompimento com a administração pública burocrática (...). A estratégia volta-se (1) para a definição dos objetivos que o administrador público deverá atingir em sua unidade, (2) para a garantia de autonomia do administrador na hora da gestão de recursos humanos, materiais e financeiros que lhe forem colocados à disposição para que possa atingir objetivos contratados, e (3) para o controle ou cobrança *a posteriori* de resultados (...). No plano da estrutura organizacional, a descentralização e a redução dos níveis hierárquicos tornam-se essenciais (id., 1995, p. 16).

A inspiração dessas propostas de reforma centram-se no modelo de administração de empresas, ressaltando que a administração pública gerencial tem como meta atingir o interesse público; enquanto administração gerencial e empresarial está voltada para o lucro privado e para as leis de mercado. Nesse aspecto, é importante ressaltar que a proposta de reforma do Estado estabelece uma diferença entre interesse público e interesse do próprio Estado. Na administração pública burocrática, interesse público é identificado com a afirmação do poder do Estado. A concepção de administração pública gerencial nega essa visão do interesse público e relaciona-o “com interesse da coletividade e não com o do aparato do Estado” (id., 1995, p. 17).

Na definição do modelo conceitual de Estado e de suas ações a ser implantado com a reforma (BRASIL, 1995, p. 41), leva-se em consideração o fato de que o “Estado é a organização burocrática que possui o poder de legislar e tributar”, possuindo poder sobre a população de um determinado território, e tem, segunda consta no documento, o poder de “constitui-se unilateralmente obrigações para terceiros, com extravasamento dos seus próprios limites” (id., 1995, p. 41). O Estado tem um núcleo estratégico ou governo – são os três poderes -, um corpo de funcionários e uma junta militar e policial. Na proposta de reforma, do Estado, podem se distinguir quatro setores: 1) o núcleo estratégico – o governo em sentido *lato*; 2) atividades exclusivas – poderes de Estado para regulamentar, fiscalizar, fomentar; 3) serviços não exclusivos – atuação do Estado e de organizações públicas não-estatais e privadas. É nesse setor que se encontram os serviços de educação e saúde, os hospitais, universidades etc.; e 4) a produção de bens e serviços para o mercado – área de atuação das empresas (id., 1995, p. 42).

Na proposta de reforma do Estado, a ideia que prevalece é a de que, além da propriedade pública e da propriedade privada, existe a propriedade pública não-estatal caso em que se enquadraria o setor das atividades não-exclusivas do Estado, como saúde e educação. E como propriedade pública não-estatal a educação contaria com a participação de conselhos de administração compostos pelos segmentos envolvidos, favorecendo a parceria entre o Estado e a sociedade (id., 1995, p. 43). Uma análise mais específica sobre as reformas do Estado é encontrada em Arienti (2003), que considera alguns questionamentos quanto à possibilidade de estruturação de um novo modelo de Estado capitalista após todo esse sistemático processo de reforma implementado.

Arienti (2003) apresenta os estudos de B. Jessop (1992) sobre as hipóteses de transição do Estado do Bem-Estar social, do modelo keynesiano ou fordista nas

economias avançadas, para um Estado pós-fordista, configurando o chamado Estado Schumpeteriano e pró-trabalho, cujas funções básicas passaram a ser voltadas para assegurar as condições econômicas e sociais para a reprodução da força de trabalho e garantir a valorização do capital, com controle político sobre a classe trabalhadora (id., 2003, p. 104). Assim,

Frente aos novos paradigmas tecnológicos, organizacionais e concorrenciais, considerados elementos típicos da transição pós-fordista, cabe ao Estado não somente criar condições para uma melhoria da competitividade sistêmica, mas também dar apoio à competitividade setorial e empresarial. Políticas tipicamente schumpeterianas seriam aquelas que atuariam pelo lado da oferta para promover a ampliação da capacidade inovativa das empresas e sua difusão para as cadeias de produção e, com isso, aumentar seu poder competitivo em mercados de grande concorrência [...] Os fatores sistêmicos de competitividade estão também relacionados à formação e desenvolvimento de um sistema nacional de inovações e formação de parcerias entre organizações estatais e privadas para aproveitar e desenvolver vantagens comparativas regionais e locais. Para cumprir este novo papel, há necessidade de formulação da implementação de políticas de desenvolvimento industrial e tecnológico. Este seria o caráter schumpeteriano das políticas do Estado pós-fordista (ARIENTI, 2003, p. 104-105).

Conforme a análise indica, a reforma do Estado foi projetada e implementada a partir de um contexto globalizante, baseado nas inovações tecnológicas e na ênfase de abertura das economias nacionais visando criar e garantir condições de competitividade sistêmica, em que os paradigmas tecnológicos, organizacionais e concorrenciais impuseram a necessidade de flexibilização das políticas, ampliação das capacidades inovativas das empresas e sua difusão para as cadeias produtivas dos mercados (ARIENTI, 2003).

Nesse aspecto, as parcerias entre as esferas públicas e privadas foram incorporadas nesse processo, como forma de garantir vantagens e atendimento às demandas empresariais, a partir da subordinação das políticas sociais às demandas empresariais em que prevaleceu a visão produtivista e preocupada com a competitividade em que ocorreu um deslocamento do poder do Estado para as organizações internacionais e intergovernamentais, assim como um deslocamento das políticas do Estado para as esferas regionais e locais (id., 2003, p. 106).

Ball (2006) afirma que essas mudanças na configuração do Estado capitalista decorrentes das políticas neoliberais têm afetado consideravelmente os princípios de organização das políticas sociais no setor público, pois tem ocorrido a imposição de critérios de mercado nos setores públicos, implantando um controle baseado nas

mudanças tecnológicas em que prevalece um discurso de busca por excelência, efetividade e produção da qualidade (id., 2006, p. 13). Para ele, na educação ocorre a configuração de um processo denominado de performatividade de organização, que se aproxima do modelo predominante no setor privado, em que as ideias do empreendedorismo e da flexibilidade se destacam. Assim, o setor público não é visto com qualidades especiais que antes o distinguiam de um negócio, e se amplia a defesa da forma de mercado como fundamental às políticas de reformas do setor público (id., 2006, p. 13).

È necessário considerar os problemas e críticas relacionados à noção de Estado pós-fordista, denominado Estado schumpeteriano (ARIENTI, 2003). As características virtuosas desse modelo estariam voltadas para dar as melhores condições e capacidades para as empresas em uma economia nacional para competirem internacionalmente. Visto de uma forma otimista, esta análise não considera que a instabilidade econômica internacional afeta as economias nacionais e, portanto, o autor afirma que

as hipóteses de Jessop referem-se a um formato de Estado futuro baseado apenas em estratégias de reforma orientadas pelos interesses capitalistas. Este tipo de Estado pós-fordista não inclui estratégias dos demais grupos sociais que possam vir a estabelecer um novo compromisso social com redução das tensões sociais produzidas pela nova dinâmica econômica. As proposições de Jessop para Estado pós-fordista são insuficientes para vislumbrar a constituição de um novo modo de regulação da economia (ARIENTI, 2003,112).

Esse contexto de reformas serviu de base para a construção do projeto educacional implementado a partir do governo FHC, nos anos 1990. A orientação da reforma educacional a partir desse período foi dada pela relação entre desenvolvimento econômico, educação e empregabilidade, destacando a defesa do papel “insubstituível” da educação para a inserção das pessoas no mundo do trabalho e, conseqüentemente, para a construção da cidadania, lema que tem sido muito divulgado desde o primeiro mandato de FHC e reeditado na campanha para sua reeleição (AVANÇA, BRASIL: PROPOSTA DE GOVERNO, 1998, p.64).

Com a reeleição de FHC a partir de 1998, definiu-se como meta de trabalho o estabelecimento de condições de avanço e de desenvolvimento ao país, de modo que entre as propostas para a educação esteve também a de promover a melhoria da formação dos professores atuantes na Educação Infantil e na Educação Básica em geral.

Em síntese, seu programa visou estimular um grande programa de educação para a “Ciência”, voltado para os ensinos primário e médio, definindo a necessidade de criação de materiais didáticos, treinamento e difusão de tecnologias nessa área (AVANÇA, BRASIL: PROPOSTA DE GOVERNO, 1998, grifos no original). Foi previsto que,

No longo prazo, será necessário consolidar um modelo de desenvolvimento fundado numa sociedade educada e movido por uma economia altamente competitiva, em que o motor do progresso sejam os modos mais avançados de produzir (Mãos à obra, Brasil: Proposta de Governo, 2008, p. 04).

No Programa Brasil em Ação, de FHC (1996), aparece uma ênfase no papel das parcerias público-privadas, entendidas como determinantes para o sucesso do programa de governo, justificando que como o Estado não tem todos os recursos necessários para financiar o desenvolvimento nacional, é preciso buscá-los na sociedade por meio de parcerias. Nesse programa foi previsto um sistema de gerenciamento foi desenvolvido para acompanhar cada um dos empreendimentos, diariamente, por um gerente, prevendo

enfrentar os problemas estruturais e sociais do País com ações gerenciadas, em parceria com a iniciativa privada e com garantia efetiva de investimento. Esse é o princípio básico do Programa Brasil em Ação (PROGRAMA BRASIL EM AÇÃO, 2004).

Com essas propostas incorporadas nas políticas do governo federal, as ações do MEC foram orientadas para “a busca de qualidade na educação que aponta para a necessidade de rever e simplificar o arcabouço legal, normativo e regulamentar para estimular (e não tolher) a ação dos agentes públicos e privados na promoção da qualidade do ensino” (Planejamento Político-Estratégico do MEC, p. 20 *apud* VIEIRA, 2000, p. 189).

Essa estratégia reformista teve continuidade na primeira década do século XXI, sendo que os discursos apresentados pelos programas de governo da campanha eleitoral de Lula para presidente deixam em evidência que a defesa da educação escolar estaria relacionada com a expansão do sistema escolar público e gratuito, pela ampliação de repasse de investimentos em educação e pela busca da qualidade: busca-se atingir a eficiência, a eficácia e os resultados que sejam capazes de “fazer com que o país rompa com a dependência científica, tecnológica e cultural”. Essa ação foi defendida como

“necessária para construir uma nação autônoma, soberana e solidária” (LULA PRESIDENTE, PLANO DE GOVERNO 2003/2006).

A educação foi compreendida como expressão exata da prioridade pretendida para esse setor de política pública no governo de Lula. E na campanha de Lula à reeleição presidencial, o seu programa de governo apresentou a proposta de nomear o segundo mandato como de “desenvolvimento com distribuição de renda e educação de qualidade”, num “Brasil para todos” com “educação massiva e de qualidade”, de modo que cultura, comunicação, ciência e tecnologia se tornem “instrumentos de desenvolvimento e de democracia” (LULA PRESIDENTE, PLANO DE GOVERNO 2007/2010).

Frigotto (2011) afirma que a primeira década do século XXI começou, de fato, em 2003, com a posse de Lula como presidente. Por diferentes razões e determinações o caminho adotado por esse governo foi o de conduzir o projeto de sociedade dando continuidade à política de conciliação de FHC, unindo interesses macroeconômicos ligados à classe detentora de capital e investimentos na melhoria de vida da classe trabalhadora. Mas não ocorreu a mesma condução governista ao projeto social, pois a conjuntura da década inicial dos anos 2000 apresentou diferenças em relação aos anos 1990 em vários aspectos, dentre eles pela retomada do desenvolvimento, alterações na política externa e da postura perante as privatizações, recuperação relativa do Estado, em seu aspecto social, aumento real do salário mínimo, ampliação das políticas voltadas à grande massa não organizada que vivia abaixo da linha da pobreza, dando margem a realização de políticas compensatórias (FRIGOTTO, 2011, p. 240).

Porém, Frigotto (2011) afirma que não houve confronto de classes e “o circuito das estruturas que produzem a desigualdade não foi rompido” com a posse de Lula no governo federal (id., 2011, p. 240). Assim,

O problema não é a real necessidade de um projeto de desenvolvimento e a adoção de políticas compensatórias ampliadas como travessia. O equívoco está em que elas não se vinculam à “radicalidade que está muito além de simplesmente fazer um governo desenvolvimentista sem confrontar as relações sociais dominantes” (id., 2011, p. 240, grifos do autor).

De acordo com a perspectiva analítica de Fausto (2012), alinhada às políticas de FHC, alguns dos êxitos do governo Lula no campo da economia e das finanças públicas se devem à preservação de políticas neoliberais e das bases macroeconômicas

construídas com o Plano Real de FHC. Esse autor enfatiza que no governo Lula ocorreu a unificação no programa Bolsa Família de vários programas implantados no governo FHC: “Programa Nacional de Renda Mínima vinculado à educação; o Programa Nacional de Acesso à Alimentação; o Programa Nacional de Renda Mínima vinculado à saúde; o Programa Auxílio-Gás, acompanhado do Cadastramento Único do Governo Federal” (id., 2012, p. 26). Mas, é preciso ponderar que na questão política, no nível de poder, ocorreram mudanças significativas entre os dois governos

a profunda mudança de rumo entre o governo Lula e o de Fernando Henrique surgiu no terreno da política, com a mutação no nível do poder, acompanhada da emergência de novos atores sociais. Sob os auspícios do Estado e com a utilização de recursos públicos, esteve e ainda está em formação um bloco propenso a desequilibrar o jogo político e pôr em risco a rotatividade do poder. O bloco baseia-se no Lulismo, ou seja, no peso da personalidade carismática de Lula, e conta com uma associação da máquina do PT, das centrais sindicais (com a CUT à frente), “dos grandes grupos privados”, beneficiários de empréstimos subsidiados do BNDES, e dos fundos de pensão, transformados em elo entre o mundo sindical e o empresarial (id., 2012, p. 27, grifos meus).

No campo da educação, a partir do governo Lula, o projeto educacional seguiu algumas concepções e políticas vigentes na década de 1990 passaram a definir “dominantemente a primeira década do século XXI, afirmando as parcerias do público e privado, ampliando a dualidade estrutural da educação” (FRIGOTTO, 2011, p. 242) ampliando a inserção na Educação Básica das instituições de educação pública, envolvendo “desde o conteúdo do conhecimento até os métodos de sua produção ou socialização” (id., 2011, p. 242).

Entre as concepções e políticas Davies (2004, p. 173), destaca em seu levantamento sobre as Emendas Constitucionais, leis, decretos, Medidas Provisórias, Pareceres e Resoluções do Conselho Nacional de Educação que foram realizados entre os anos 1995 e 2003, a abrangência e a complexidade adquirida pela legislação educacional federal a partir desse período que se desdobrou após os anos 2003, com o governo de Lula.

Os municípios brasileiros assumiram a responsabilidade pela oferta e manutenção da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sobretudo, a partir da intensificação do processo de municipalização da educação, reforçado pela Lei 9424/1996 (do FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino

Fundamental e de Valorização do Magistério). Um dos avanços na organização da educação pública nacional, no plano do financiamento, foi a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) em 2006, que passou a contemplar as etapas de Educação Infantil e Ensino Médio, até então não assistidas pelo FUNDEF (MANUAL DE ORIENTAÇÃO DO FUNDEB, 2009, p. 7). Também foram enfatizadas as políticas voltadas para a educação de jovens e adultos e para a educação da população indígena e afrodescendente (id., 2010, p. 244). Do ponto de vista financeiro, Saviani (2009, p. 35) enfatiza que os recursos básicos da educação são, portanto, os constitutivos do FUNDEB.

Nesse contexto reformista o “Movimento Compromisso Todos pela Educação”, constituído por empresários e representantes da sociedade civil, lançou num ato público em 2006, no Museu da Independência em São Paulo, uma proposta de intervenção na educação pública para combater o analfabetismo e melhorar a qualidade da educação. No passado, os manifestos pela consolidação da educação pública foram construídos pelos defensores da Educação Nova, numa perspectiva liberal e reformadora voltada para a consolidação de um sistema educacional universalizado. Desde o governo Lula as defesas da escola pública advêm de vários setores envolvendo organizações internacionais, poderes públicos, privados e sociedade civil em mobilizações para atingir metas de superação dos problemas educacionais históricos. Conforme podemos perceber, a partir do governo Lula, houve estímulo à adoção das parcerias público-privada em educação, conforme a que se realiza no município de Catalão, e ampliação da participação ativa de representantes do empresariado nacional na elaboração de propostas de intervenção na área de políticas públicas no país.

Com o ato do “Movimento Todos pela Educação”, a iniciativa privada em parceria com educadores e gestores públicos, apresentou propostas para a Educação Básica da rede pública, defendendo as condições de acesso, de alfabetização e de sucesso escolar, além de defesa da boa gestão dos recursos públicos investidos na educação, evocando a sociedade para acompanhar e cobrar a oferta de educação de qualidade para todos (MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2012).

Para Saviani (2009), esse pensamento que conclama toda a sociedade para resolver problemas profundos como o da educação brasileira, desvela uma tendência que se fortaleceu entre os empresários e que consiste em considerar a educação como

uma questão de boa vontade e filantropia, cujos problemas podem ser resolvidos pelo voluntariado e não como uma questão política e social. Além disso, faz parte das propostas reformistas do Banco Mundial estimular a boa gestão pública - a boa governança - e a sugestão de participação da sociedade civil no acompanhamento e controle dos investimentos em educação de qualidade.

Como desdobramento desse ato público, o governo Lula implementou o Decreto nº 6094 de 24 de abril de 2007, conhecido como PDE do governo, que se associou ao Plano de Metas Compromisso Todos Pela educação, com participação da família e da sociedade, visando a melhoria da qualidade da educação (SAVIANI, 2009, p.53). Essa proposta de defesa do cumprimento das metas para a melhoria da educação construída pelos empresários e sociedade civil em geral faz parte da agenda política do governo federal no período atual. Segundo Saviani (2009) o PDE consolidou uma visão sistêmica de educação, possibilitando a articulação formativa dos alunos da creche à pós-graduação. Nesse sentido, foi atribuída uma nova abordagem ao regime de colaboração entre a União e os demais entes federados, viabilizada pelo Plano de Ações Articuladas (PAR) vinculando ações de assistência técnica e financeira da União a estados e municípios para o cumprimento de metas de qualidade (BRASIL, GESTÃO DA EDUCAÇÃO 2003 - 2010).

Entre as ações mais importantes que compõem o PDE estão: instituição do Piso Salarial Profissional do Magistério, reorganização do programa Brasil Alfabetizado voltado a alfabetização de jovens e adultos, instituição do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, PDE da Escola, Guia das Tecnologias Educacionais, IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, Provinha Brasil, FIES-PROUNE – sistema de crédito educativo, Transporte Escolar, Iniciação à Docência etc. (SAVIANI, 2009, p. 7-13).

Nessa conjuntura de maior autonomia financeira e de gestão da educação na articulação entre os entes federados tem ocorrido a ampliação e a diversificação das formas de participação da rede de ensino privada no atendimento das demandas por Educação Básica, além da já constatada e consolidada presença desse setor privado na oferta de ensino superior. A realização de convênios, parcerias e contratação de serviços educacionais junto a empresas privadas, conforme se efetivou formalmente em Catalão, desde o ano de 2009, já faz parte da agenda de prefeituras de muitos municípios brasileiros (ADRIÃO, 2009; ARELARO, 2009).

Cunha (2009, p. 125-127) afirma que, no governo Lula, ocorreu “uma política privatista no MEC”, realizada na forma de transferência de recursos públicos ao setor privado através de bolsas de estudos viabilizadas pelo PROUNI – Programa universidade para Todos -, e nas propostas de reforma universitária. Ainda, segundo Cunha (2009), em contraposição a esse fato, o projeto de Lei do FUNDEB foi de certa forma “útil” para reposicionar os interesses polarizados e contrários entre governadores e prefeitos que se viram diante da inclusão da Educação Infantil como destinatária dos recursos desse Fundo.

Saviani (2009) esclarece que a visão sistêmica de educação que se consolida com o PDE está associada à concepção gerencialista da educação que marca a política educacional a partir do governo Lula. Essa concepção sistêmica de educação apresenta suas bases na perspectiva da territorialidade, com foco na participação da comunidade, da localidade na resolução dos problemas da escola, no estabelecimento de padrões mínimos de desenvolvimento e educação, contando com apoio técnico e financeiro, via descentralização da educação e racionalização dos investimentos. Na responsabilização e participação social, voltada para a autonomia e participação da comunidade escolar. A visão sistêmica difere radicalmente da proposta de construção de um sistema nacional de educação, que historicamente vinha sendo debatida pelos defensores da escola pública, pois apresenta a educação como processo mecânico, automático e nega o caráter ontológico do fenômeno educativo (id., 2009, 22). Essa visão está vinculada ao paradigma produtivo de modo que a educação e o conhecimento são utilizados como ferramentas para atender as necessidades do mercado.

Decorrente desse processo destacamos a ênfase que os gestores públicos e privados depositam na política de parceria público-privada como forma de responder adequadamente às reformas educacionais previstas em atendimento às mudanças implementadas na forma de estruturar a sociedade, a economia e a educação. Essa prática está se tornando uma ação política modernizante e pouco questionada socialmente (ARELARO, 2007; ADRIÃO & PERONI, 2005; LOMBARDI et. al, 2005; ARELARO; ADRIÃO; GARCIA; BORGHI; (2009); CURY (1999), DOWBOR, 1999 entre outros) .

Dilma Rousseff (2011-2014) ao assumir a presidência da República deu continuidade às políticas reformistas do governo Lula. Entre os compromissos assumidos durante a sua campanha para a presidência da República em 2010, esteve o

de “garantir educação para a igualdade social, a cidadania e o desenvolvimento”, propondo aos jovens o acesso a uma escola de qualidade voltada para a capacitação ao trabalho, definindo a necessidade de “uma ampla mobilização – envolvendo poderes públicos e sociedade civil” com o objetivo de “garantir a erradicação do analfabetismo” (TREZE COMPROMISSOS PROGRAMÁTICOS DE DILMA ROUSSEFF PARA DEBATE NA SOCIEDADE BRASILEIRA, 2010/2015). Dilma está dando continuidade ao PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, conforme Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, do governo Lula. Esse Plano se organiza em regime de colaboração entre a Capes, os estados, municípios o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior. O objetivo dessa proposta é induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita para professores em exercício na rede pública de educação básica, visando garantir a melhoria da qualidade da educação básica no País (BRASIL, 2009).

Nos governos de FHC, Lula e Dilma, os programas e as políticas implementadas no campo da formação de professores pelo MEC têm caráter compensatório, são focalizados, emergenciais e realizados predominantemente em cursos à distância, apresentam caráter pragmático e minimalista que acabam regulando a formação aos processos de avaliação da educação básica, cujo IDEB é o principal regulador (FREITAS, 2007, p. 1211-1212). A função reguladora da formação de professores foi repassada para a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Essas mudanças têm provocado debates críticos sobre o modelo de formação de professores e de valorização dos profissionais da educação adotado, sobre as condições de trabalho, salários, carreira, sobre o uso das novas tecnologias da educação (FREITAS, 2007) e sobre a autonomia das universidades sobre a formação de professores em nível superior.

Toda essa perspectiva posta sobre a organização da Educação e da formação de professores nessa conjuntura nos leva a refletir sobre os desdobramentos que essas propostas de reformas e mudanças ocorridas em nome da melhoria da educação pública, da formação da população para o trabalho e para a cidadania têm impactado na consolidação de uma escola pública democrática, laica gratuita e universal, de responsabilidade do Estado, principalmente se considerarmos as contradições e desigualdades socioeconômicas de cada região e município brasileiro e das políticas construídas nesses contextos. Na conjuntura dos anos 1990 e 2000, o próprio entendimento da questão do público se tornou polêmico e esvaziado de sentido, as

tecnologias tem adquirido valor em si mesmas e não como uma totalidade do próprio homem.

2.2. A “educação para todos” e as parcerias público-privadas no cenário nacional

As políticas reformistas adotadas a partir dos anos 1990 promoveram mudanças na forma de conceber a organização da escola pública, sendo que as regras estabelecidas para sistematizar a educação escolar configuram-se como parte das estratégias adotadas por países capitalistas para ampliar o espaço competitivo no mundo produtivo atual. Cury (2002) a este respeito afirma que

não há país no mundo que não garanta, em seus textos legais, o acesso de seus cidadãos à educação básica. Afinal, a educação escolar é uma dimensão estratégica para políticas que visam a inserção de todos nos espaços da cidadania social e política e mesmo para reinserção no mercado profissional (id., p.7).

Portanto, a educação escolar é entendida como uma dimensão importante no campo político, mas ela não se configura só como forma de garantir o acesso das populações à Educação Básica, na busca por vagas no mercado de trabalho, ela é uma estratégia amplamente utilizada para qualificar a participação dos países capitalistas no processo produtivo internacionalizado. E nesse aspecto, as formulações e políticas educacionais realizadas no âmbito das agências internacionais deram as diretrizes de como os países devem proceder com seus sistemas educacionais para garantir a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem e, com isso, promover sua inserção na relação produtiva internacionalizada.

Segundo Coraggio (2000, p. 99), as orientações e sugestões produzidas pelos integrantes do Banco Mundial, desde os anos 1990, foram apresentadas como receitas técnicas, que enfatizaram a adoção de um modelo macroeconômico aplicável ao campo da educação, através de uma equação que associou o aumento de produção e da acumulação de capital às variações no campo do trabalho e ao fator denominado “capital humano”, relativo ao investimento nas pessoas, no conhecimento e habilidades adquiridas. Nesse sentido, essas orientações contraditórias são colocadas como um saber elaborado, capazes de resolver todos os problemas educacionais pela via do investimento em educação como caminho para o desenvolvimento econômico (id.,

2000, p. 99) e como um mecanismo importante para reduzir a pobreza, levando a organização escolar a assemelhar-se à empresarial (id., 2000, 97).

Com essa perspectiva, tem-se ampliado o espaço de atuação do “mercado educativo” (CORAGGIO, 2000, p. 99), pois o Banco incentiva a iniciativa privada e o investimento de recursos privados aplicados no preenchimento das lacunas deixadas pela retirada parcial de investimentos públicos decorrentes das reformas do Estado e do processo de municipalização (id., 2000, p. 100). Essas ações fizeram parte das discussões educativas desse período e estão materializadas no lema nas leis e nas reformas realizadas, revelando o seu caráter estratégico de atuar no processo de reestruturação produtiva do capital e na gestão das relações internacionais por meio de proposição de políticas de ajustes estruturais do tipo neoliberal no plano internacional (SOARES, 2000, p. 15).

Essas opções de reformas educacionais se caracterizam pela expressão “Educação para Todos”. Segundo Coraggio (2000), há implícito, nessa proposta, um “sentido nem sempre muito evidente: o “para todos” significa degradar o conceito intrínseco de saúde, educação ou saneamento, refletido na utilização do “básico”” (p. 88). A aparência do “para todos” esconde a segmentação do atendimento aos serviços básicos em dois aspectos, os que são gratuitos ou subsidiados e os que são ofertados pelo mercado, dando margem aos programas sociais de um Estado com políticas assistencialistas focalizadas na linha da pobreza, acompanhada de redução na qualidade e complexidade dos serviços públicos (id., 2000, p. 88-91).

O paradigma dos sistemas educativos dos anos finais do século XX é baseado na ideia de “performance” e de eficácia segundo Normand (2008, p. 54). Esse conceito difundiu-se nos Estados Unidos a partir dos anos 1970 num movimento comandado por grupos conservadores, intitulado *school improvement*²⁰ e *school effectiveness*²¹ que se constituíram no pilar da reflexão dos estudos e organizações internacionais em matéria de educação (id., 2008, p. 54). Os debates provenientes desses estudos abriram forte crítica à escola pública, acusada de promover a perda da competitividade dos EUA devido ao seu declínio, a acusação recaiu sobre denominada inadequação dos programas escolares e incompetência dos professores. Assim, em 1983, a Casa Branca publicou um

²⁰ “school improvement – melhoria da escola;

²¹ school effectiveness – eficiência da escola;

relatório muito crítico sobre as escolas públicas, intitulado “A Nation At Risk” (Uma nação em risco), afirmando:

O Estado preconizou que: as escolas dessem mais espaço ao ensino da matemática e das ciências; se centrassem nos saberes essenciais e elevassem os seus padrões de ensino e a duração dos cursos; facilitassem mais a transição da escola para as empresas; promovessem a iniciativa individual e o espírito de empreendedorismo; se melhorassem as competências dos professores; e, aos alunos mais dotados, fossem propostos programas escolares enriquecidos. O discurso de crise foi recorrente ao longo dos anos 1980, se bem que o Presidente Bush ainda se exprimisse nesses termos em 1991: “A campanha das escolas faz soar um alarme, um aviso para todos os que se preocupam com o estado da educação americana... todos os dias traz novas provas da crise” (id., 2008, p. 54).

A imprensa acompanhou esse debate, divulgando-o amplamente e o sistema educativo americano foi convidado a aproximar-se do mundo empresarial e a elevar seu nível de excelência, a partir da defesa da racionalidade econômica. Um segundo grupo de conservadores religiosos se reuniu em torno da defesa do criacionismo e de críticas ao ensino secular da escola pública. Um terceiro grupo foi formado pelos neoconservadores que depositaram a ênfase na “competitividade e nos valores tradicionais da América” (id., 2008, 55), solicitando um esforço maior aos docentes através de uma “remuneração por mérito”, do “exame das suas competências” e de “maiores exigências em termos de certificação” (id., 2008, p. 55), propondo que as escolas teriam que prestar contas dando provas objetivas do seu sucesso. A legitimidade dos resultados dessas propostas e a crítica à escola pública ocorreram por meio de conferências televisivas, livros, colóquios ou congressos que permitiriam difundir as ideias de Milton Friedman – o economista que está na origem dos *vouchers* (cheques educativos) – e as do economista austríaco Friedrich Hayek – crítico da burocracia e do planejamento do Estado (id., 2008, p. 56). Desse modo,

Acumularam-se importantes conhecimentos sobre o funcionamento dos estabelecimentos escolares, as relações entre actores, os diferentes níveis de regulação, a avaliação do sistema educativo, os efeitos da descentralização, a profissionalização dos professores e sobre as novas formas de socialização dos alunos. Contra o modelo universalista republicano, colocou-se em evidência a diversificação dos princípios de justiça, bem como as novas estratégias das classes médias ou as novas competências de enquadramento (id., 2008, p. 74).

O modelo universalista republicano de escola gratuita, laica, obrigatória, universal e de responsabilidade do Estado tem sido reformulado frente às novas

demandas apresentadas pelo mundo globalizado. Nos Estados Unidos, desencadearam-se programas destinados a articular a educação e o mundo do trabalho, com destaque para o programa que foi elaborado pela *Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills*²², conhecido como Comissão *Scans* para dar materialidade à lei “América 2000”²³, destinada a regulamentar as escolas com o fim de educar para as competências requisitadas pelas empresas.

Nesse aspecto, o esforço de integração da educação geral com a educação profissional tem como ponto crucial a metodologia de descrição das competências. A partir dos anos 1990, essa comissão americana realizou um trabalho com pais, empresas e escolas objetivando definir “as destrezas requeridas pelo mundo do trabalho” e níveis de perícias, habilidades ou agilidades necessárias para realizar o trabalho (RELATÓRIO SCANS, 1992). Entre as competências fundamentais a se adquirir na escola foram relacionadas as capacidades básicas de leitura, redação, aritmética e matemática; atitudes analíticas como o pensar de modo criativo, tomar decisões, solucionar problemas, usar da imaginação, saber aprender e raciocinar e, qualidades pessoais tais como responsabilidade individual, autoestima, sociabilidade, autocontrole e integridade (id., 1992).

Outra ação importante que se destaca, entre as várias realizadas no plano internacional, objetivando influenciar e orientar os países nas políticas de combate à pobreza e de erradicação do analfabetismo foi organizada pela “Cúpula do Milênio”, no ano 2000, em Nova York, promovida pela ONU. Composta por líderes de mais de 190 países, nessa Cúpula, firmaram um pacto em torno de um documento denominado Declaração do Milênio, constituído por oito objetivos chamados de Objetivos de Desenvolvimento do Milênio²⁴ (ODM), com o intuito de focalizar e eliminar a pobreza extrema e a fome do planeta, até 2015. Este foi norteado também pelos objetivos de implementar políticas de saúde, saneamento, educação, habitação, promoção da igualdade de gênero e de meio ambiente (ODM, 2004). O cumprimento dessas metas pode ser acompanhado por um conjunto de 48 indicadores propostos por especialistas

²² Autorização oficial da secretaria (ou do secretário) para alcançar as habilidades necessárias.

²³ “AMÉRICA 2000” foi a Lei de Excelência na educação anunciada em abril de 1991 pelo governo americano em que as escolas foram chamadas a se comprometerem com a meta da estratégia educativa, educar segundo as competências da “boa formação como norma e não como a exceção” (RELATÓRIO SACNS, 1992). Essa lei instituiu novas escolas estadunidenses, as “escolas que rompem com o modelo” visando formar para qualquer atividade de trabalho, para atender “o que o empresário de hoje busca nos empregos de amanhã” (id., 1992).

²⁴ Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, 2004, consulta em <http://www.portalodm.com.br>.

das Nações Unidas, do Fundo Monetário Internacional, do Banco Mundial e da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Conforme prevê o pacto federativo brasileiro, as políticas públicas a serem construídas visando o alcance dos objetivos da ODM passaram a ser assumidas e implementadas nas três esferas: União, Estados e municípios. Os ODM - Objetivos de Desenvolvimento do Milênio são metas pactuadas pelo Brasil na Cúpula do Milênio e apresenta dados relacionados a cada um dos 5.564 municípios brasileiros e funciona sob a coordenação do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e recebe apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), do Núcleo de Apoio a Políticas Públicas (NAPP), do Ministério do Planejamento e Secretaria Geral da Presidência da República²⁵.

Como é observável pela descrição apresentada acima, esse período reformista foi marcado por macropolíticas em que os governos nacionais de diferentes países foram estimulados por organismos internacionais a construir projetos políticos e sociais conjuntos, estabelecendo referências comuns para as reformas educativas (OLIVEIRA, 2009). Assim,

na América Latina e no Caribe viveu-se uma onda de reformas educativas, a partir dos anos 1990, em que os organismos internacionais vinculados à ONU tiveram forte influência na determinação das políticas nacionais. Tal influência foi exercida por meio de assistência técnica prestada aos ministérios ou na forma de empréstimos que terminaram por definir o tipo de empreendimento educativo que era orientado pelas linhas de financiamento disponíveis (id., 2009, p. 25).

Nesse sentido, a UNESCO e a CEPAL têm papel fundamental em propor projetos regionais como os do PREALC – Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe, em que os preceitos de individualidade e de liberdade são destacados em prol da universalidade da educação. O debate da universalidade foi um aspecto fundamental da organização escolar durante mais de um século, e essas mudanças tem levado a ações de completo abandono das escolas sob a responsabilidade

²⁵ Para ilustrar essa ação, observa-se que o município de Catalão assumiu os compromissos do ODM e está cadastrado nesse portal, onde os dados indicam os compromissos assumidos e os problemas a serem resolvidos. Em 2010, o percentual de alfabetização de jovens e adolescentes entre 15 e 24 anos foi de 99,0%, sendo que, deste, cerca de 12,0% das crianças de 7 a 14 anos não estavam cursando o ensino fundamental. Outro ponto problemático refere-se à taxa de conclusão que, entre jovens de 15 a 17 anos, estava relativamente baixa, apresentando 66,2% no ensino fundamental e de 50,6% no ensino médio. Desse modo, ainda há o desafio de garantir que todos cursem e concluam, com sucesso, a Educação Básica.

de grupos que participam e decidem, segundo critérios e juízos individualizados, e em alguns casos estão contribuindo para o enfraquecimento e banalização dos conhecimentos e títulos escolares e para a desinstitucionalização da escola (OLIVEIRA, 2009, p. 26, 27).

Para Fávero (1999, p. 111), em termos de planejamento do Estado com a política educacional, as reformas dos anos 1990 promoveram a redefinição do seu papel, mas manteve a centralidade do Poder Executivo, no tocante à responsabilidade pela formulação, implementação, acompanhamento e avaliação da política nacional de educação. Peixoto (1999, p. 104) mostra que um dos resultados principais dessas reformas tem sido a descentralização promovida através da municipalização induzida pelo governo federal, que desagregou e afetou a expansão e a qualidade do ensino na rede pública. O fato é que esse processo não representou a possibilidade de uma efetiva democratização do ensino, pois, em muitos casos, ocorreu a transferência de matrículas entre as redes de ensino, sem a necessária transferência de recursos. Esses fatores favoreceram a concentração de recursos e de poder na esfera federal.

Na tabela 1 seguinte, é possível observar o anuário estatístico apresentado pela Comissão Econômica para América Latina e Caribe - CEPAL – que ilustra como as agências e comissões têm publicado seus anuários sobre o gasto público com educação na América Latina e Caribe em relação ao produto interno bruto, em âmbito internacional.

TABELA 1 - GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN América Latina e Caribe (PIB) – CEPAL/2011

Países	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Anguila	...	...	...	...	...	...	...	...	3,5	...	...
Antigua y Barbuda	...	...	3,9	...	...	...	...	...	...	2,8	...
Argentina	4,6 a/	4,8	4,0	3,5	3,8	...	4,5	4,9	5,4	...	...
Aruba	4,8	4,8	5,0	4,7 a/	...	...	...	4,9	5,0	5,6	...
Bahamas	3,3 a/	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Barbados	5,6	7,2	7,0	7,8	7,2	6,9	...	6,9	6,7	6,7	...
Belice	5,0	5,5	5,5 a/	5,2	5,3	...	...	...	5,7	6,1	...
Bolivia (Estado Plurinacional de)	5,5	5,9	6,2	6,4	...	...	6,3	...	...	...	...
Brasil	4,0	3,9	3,8	...	4,0	4,5	5,0	5,1	5,4	...	...
Chile	3,9	...	4,2	4,1	3,7	3,4	3,2	3,4	4,0	4,5	...
Colombia	3,5	3,7	4,3	4,3 a/	4,1	4,0	3,9	4,1	3,9	4,7	4,8
Costa Rica	4,4	4,7	5,1	5,1 a/	4,9	...	4,7	4,7	5,1	6,3	...
Cuba	7,7	8,4	9,6	9,9 a/	10,3	10,6	9,1	11,9	13,6	13,4	...
Dominica	...	...	...	...	...	...	...	4,1	4,7	4,4	4,5
Ecuador	1,3	1,0 a/	...	...	...	...	...	...	...	...	...
El Salvador	2,5	2,5 a/	2,9	2,8	...	2,7	3,0	3,0 b/	3,6	...	...
Guatemala	...	...	...	...	...	...	3,0	3,0	3,2	...	...
Guyana	8,5 a/	8,6 a/	8,4	7,0 a/	5,5	8,1	5,1	3,8	...	3,4	3,7
Islas Caimán	...	...	...	...	...	2,8	2,6	...	...	...	...
Islas Virgenes Británicas	...	...	...	...	...	...	...	3,2	...	2,6	...
Jamaica	5,0	5,4	5,4	4,3	3,9	4,6	...	5,5	6,2	6,0	...
México	4,9	5,2	5,3	5,3	4,9	5,0	4,8	4,8	4,9	...	...
Montserrat	...	...	...	...	...	...	...	6,2	6,0	5,8	...
Nicaragua	3,9	...	3,1	3,1 a/	...	...	...	...	...	...	...
Panamá	5,0	4,3	4,4	4,4 a/	3,8 a/	...	...	...	3,8	...	...
Paraguay	5,3	5,1	4,9	4,7	4,0	...	...	4,0	...	...	...
Perú	...	2,9	3,0	2,8	2,8	2,7	2,5	2,5	2,7	2,6	...
República Dominicana	1,9 a/	2,0	2,0	1,9 a/	...	...	...	2,2	...	...	...
Saint Kitts y Nevis	6,1	5,9	5,4	4,9	5,0	4,8	5,4	5,6	...	...	...
San Vicente e las Granadinas	9,3	9,4 a/	9,7	10,8a/	10,6	7,8	...	7,0	...	6,6	6,2
Santa Lucía	7,3 a/	7,4 a/	7,4 a/	4,7a/	4,6	5,6	6,4	...	6,3	4,5	5,1
Trinidad y Tabago	3,8 a/	4,2	4,2 a/	...	...	...	...	...	...	...	...
Uruguay	2,4	2,8	2,3	2,1	2,5	2,7	2,8	...	...	...	...
Venezuela (República Bolivariana de)	...	...	...	...	...	...	3,7	3,7	...	...	...

a/ Estimaciones del Instituto de Estadística de la UNESCO. b/ Estimación Nacional.

Fonte: CEPAL/Publicações/Anuário estatístico de América Latina e Caribe, 2011. Elaboração: BELO, F. F. 2013.

Verifica-se pelos números apresentados por alguns países como Cuba, Guyana, entre outros, que o Brasil avançou pouco na aplicação de recursos financeiros do percentual do PIB na educação. Verificamos uma tendência de elevação da aplicação do PIB na educação, que se deu a partir de 2005 com o governo Lula. Esse fato demarca o que Fausto (2012) destaca como positivo no governo Lula, visível a partir do segundo mandato, em que “houve um deslocamento no rumo de uma posição mais estatista, possibilitada pelos êxitos logrados no curso dos primeiros quatro anos de governo” (id., 2012, p. 27).

No plano das políticas macro que se consolidam na esfera da educação, tem se ampliado o acesso às informações disponibilizado em *websites*, que estão interligados aos sítios eletrônicos dos Tribunais de Contas, de Secretaria do Tesouro Nacional, do Supremo Tribunal Federal e apresentam dados sobre recursos vinculados à educação e índices sobre a qualidade da Educação Básica. Desta feita, como tem sido recorrente a publicação de resultados de avaliação sistêmica da educação, de estatísticas e índices versando sobre o aspecto qualitativo do ensino e dos planos de metas a serem cumpridos, há um incentivo às práticas de gestão pública transparente e voltada para a equidade e qualidade da educação, conforme ditam as orientações das políticas educacionais adotadas. Percebemos que as preocupações que se consolidaram com as reformas educacionais se relacionam também com a prestação de contas, com a formulação de diagnóstico e de planejamento das ações pelo MEC, cujos resultados são passíveis de acompanhamento público e controle social, estando disponíveis, para consulta pública, conforme verificável nos relatórios dos Planos de Ações Articuladas elaborados pelos estados e municípios que aderiram ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

A formulação de um sistema de informação articulado e integrado a indicadores nacionais e internacionais sobre a qualidade da educação nacional retratam a consolidação de uma política nacional de avaliação, implantada sistematicamente em todos os níveis de educação. Essa ação instituiu os mecanismos de classificação e a cultura da concorrência nas escolas públicas e privadas, dando margem à tendência crescente do Estado regulador e avaliador que foram incentivadas pela manutenção da ideia de avaliação do desempenho e controle dos resultados (FERREIRA, 2009, p. 257; VIEIRA, 2000, p. 187). Essas ações foram aprovadas no governo FHC na proposta de construção do Planejamento Político-estratégico previsto para os anos de 1995-1998 e

tiveram continuidade no governo Lula, de 2003 a 2010 (id., 2009; 2000) e Dilma(2010-2014). A tônica dessas ações foi depositada no trato dado à prioridade com o ensino fundamental e à escola como centro do processo de ensino, a ênfase na qualidade, eficiência, equidade, gestão e avaliação, assim como no papel do MEC e na descentralização da educação, vista como o caminho mais correto para alcançar os objetivos traçados no planejamento da reforma educacional (VIEIRA, 2000, p. 186-187).

A expansão e fusão de investimentos privados (expansão dos negócios), no campo do ensino público (ADRIÃO, BORGHI e DOMICIANO, 2010, p. 291), a partir da presença de grupos do mercado educacional de destaque como o Colégio Osvaldo Cruz Sistema de Ensino, a Editora Positivo e o Anglo Sistema de Ensino. Esses grupos apresentam propostas de ensino que são elaborados para comercialização com escolas públicas e particulares. A assessoria privada na gestão da educação pública tem características específicas e algumas regularidades: concepção gerencial de administração, concepção hierárquica dos processos decisórios, avaliação e monitoramento externos, sistema de gerenciamento e tratamento de informações e adoção de premiações (id., 2010, p. 293), nesse sentido,

O poder público abre mão da totalidade ou de parte de seu papel como responsável pela formulação da política educativa, com consequências para a organização do trabalho pedagógico, que passa a ser ditado pelo setor privado, a partir da difusão da crença em sua maior eficiência, em contraposição à ineficiência do setor/ serviços públicos.

Sguissardi (2008) afirma que a proposta de educação como mercadoria tem se generalizado por toda a educação superior compondo o modelo de expansão dessa etapa de educação. Segundo esse autor, grandes grupos empresariais estrangeiros têm se consolidado no mercado educacional brasileiro. Desse modo, “os fundos de investimento (principalmente estrangeiros) seriam cerca de duas dezenas, dispondo de R\$ 3 bilhões para serem aplicados no setor educacional no Brasil” (SGUISSARDI, 2008, p. 1005).

Os estudos de Adrião (2011, b) apresentam dados sobre a participação de empresas do ramo educacional em parceria com escolas públicas que abrangem o período de 1996 a 2006 e apresenta informações sobre as parcerias público-privadas realizadas entre os municípios paulistas e o setor educacional privado para a oferta de

Educação Básica. Essa autora aponta alguns fatores marcantes que orientam a consolidação de parcerias público-privadas em educação com destaque para: a)- Caracterização de origem, o funcionamento e inserção no mercado educacional paulista dos grupos empresariais Positivo, Colégio Osvaldo Cruz e Colégio Objetivo; b)- Caracterização dos produtos e serviços que integram os “sistemas educacionais” oferecidos pelos três grupos privados aos municípios; c)- Identificação e caracterização dos municípios paulistas com até 100 mil habitantes que adquiriram os sistemas apostilados no período indicado; d)- Identificação dos anos com maior incidência de compra de material; e)- Identificação de existência de notificações, pareceres e ou diligências previstas pelo Tribunal de Contas do Estado de São Paulo, em relação aos gastos com aquisição de sistemas de ensino por parte dos municípios que integram a amostra intencional; f)- Análises das consequências desse tipo de relação entre a esfera pública e o empresariado educacional para a educação pública paulista (ADRIÃO, 2011). Estas pesquisas indicam que a educação pública encontra-se num campo em disputa com forte presença da esfera educacional privada no Estado de São Paulo.

Esses estudos abordam a problemática da relação público-privada no contexto das mudanças advindas com a globalização da economia e das reformas do Estado, enfatizando que

As alterações de cunho privatizantes precisam ser entendidas como decorrência principalmente dos processos de descentralização da maior porção da educação para as esferas locais de governo, ou seja, para os municípios cuja falta de capacidade político, institucional e financeira para responder a tal procedimento há muito fora identificada. É, pois como consequência da descentralização da oferta educacional no marco de uma reforma na atuação do Estado brasileiro de cunho gerencial que entendemos as tendências de privatização da educação básica aqui indicadas (id., 2011, p. 10).

De acordo com Adrião et al. (2011), as pesquisas que abordam as formas pelas quais os municípios paulistas têm respondido ao conjunto de responsabilidades outorgadas a partir da EC-14/96 (FUNDEF), regulamentada pela lei 9424/96, têm ocorrido desde 2005 (id., 2011, p. 10) e indicam que tais mudanças resultam, conseqüentemente, da descentralização educacional prevista pela reforma do Estado brasileiro.

Ao identificar os desdobramentos dessas parcerias, verificamos os novos arranjos que são construídos entre as esferas públicas e privadas que provocam

questionamentos sobre o conjunto de responsabilidades compartilhadas ou transferidas do setor público para a instituição privada. Por essa via, entende-se que,

Em síntese, ao se focalizar os novos arranjos entre as esferas públicas e privadas consubstanciados em “parcerias” interessa identificar o “conjunto de responsabilidades compartilhadas ou transferidas do setor público para a instituição privada, bem como a centralidade das atividades previstas nesta transferência para a consecução de políticas públicas que consubstanciam a natureza da parceria” (ADRIÃO, et alí, 2009, p.185 *apud* ADRIÃO, 2011, p. 18).

Entre o conjunto de atividades previstas, compartilhadas ou transferidas do setor público para instituição privada, Adrião et al. (2011) cita algumas: a) a presença do setor privado por meio de assessoria à gestão educacional; b) Os “sistemas privados de ensino”: a expansão da esfera privada lucrativa; c) Subvenção pública a instituições privadas. Para Adrião, “é na condição de sistema público de ensino que a tarefa educativa pode ser realizada, pois é sob esta condição que os interesses e as necessidades da maioria da população podem ser objeto de reivindicação e pressão” (id., 2011, p. 18).

Os trabalhos de Arelaro et alí (2009, p. 799) apresentam a hipótese de que há um incremento da dependência das esferas municipais públicas junto aos setores privados diante das ampliações das responsabilidades dos municípios com a oferta e manutenção da Educação Básica, sem ter ocorrido uma estruturação adequada do ensino, no aspecto técnico-político, pedagógico e da gestão local, com participação do governo federal.

2.3. As parcerias público-privadas e o papel do setor privado na defesa da educação pública

No setor educacional, cuja atividade política e social é complexa além de relacionada com o setor de serviço dos interesses públicos, a prática de parcerias público-privadas (PPPs) tem se expandido rapidamente pelos países capitalistas (ROBERTSON e VERGER, 2012, p. 1.134). A configuração de PPP em educação indica mudanças na forma de compreender e de organizar o próprio espaço público escolar? Segundo esses autores, as PPPs fazem parte de uma indústria em um ramo empresarial em franco crescimento, são formas de privatização da educação que estão mudando as políticas educacionais e de financiamento, apresentando “soluções” para

problemas históricos da educação pública como o acesso à escola, à qualidade e à equidade (id., 2012, p. 1.135).

As parcerias público-privadas se manifestam como uma forma diversificada de aplicação de recursos públicos na educação, de forma privatizante (WHITTY e POWER, 2002, p. 16). É preciso, contudo, questionar se tem ocorrido uma privatização da educação em uma escala significativa a partir dessas práticas. Nesse sentido, Whitty e Power (2002) afirmam que

Na maioria dos casos, mercantilização é, provavelmente, a melhor metáfora para o que tem acontecido ou, para ser ainda mais preciso, o desenvolvimento de “quase-mercados” nos serviços do Estado-Nação e ou do Estado-Providência. Muitos críticos vêem estes “quase-mercados” educativos como envolvendo a combinação da escolha parental e a autonomia da escola, juntamente com um maior grau de regulação pública financeira e governamental. Este tipo de reforma tem sido evidente em muitos sistemas de educação pública de massas, incluindo aqueles discutidos neste artigo (WHITTY e POWER, 2002, p. 16).

Assim, tem se constituído um “quase-mercado” educacional. E nessa análise, essa temática refere-se a características distintivas das relações mercantilistas que envolvem a separação das funções do encarregado de educação, do vendedor ou administrador da escola e de um elemento de escolha do utilizador desse serviço entre os vendedores, de modo que

um “quase-mercado”, normalmente, permanece altamente regulado, com o governo a controlar “aspectos, tais como a entrada de novos administradores, investimento, a qualidade de serviço (assim como com o currículo nacional) e o preço, que, muitas vezes, é zero para o utilizador (WHITTY e POWER, 2002, p. 16).

Nesse sentido, alguns aspectos da mercantilização da educação contribuem para a privatização, e isto inclui os processos que fomentam a crença de que o setor privado apresenta superioridade ao que é tradicionalmente adotado no setor público; ações que forcem “as instituições do sector público a operar mais como as do sector privado; e encorajar a tomada de decisão privada (individual/familiar) em detrimento do processo burocrático” (id., 2002, p. 17). Nesse contexto, “a educação surge definida mais como um bem privado do que uma questão pública, transformando-se a tomada de decisão educativa numa questão de escolha do consumidor em vez de direitos dos cidadãos” (WHITTY e POWER, 2002, p. 17).

Esse aspecto dá efetividade à ideia dos defensores dos “quase-mercados” em educação, que argumentam a favor de maior diversidade de financiamento advindo desse processo. Porém, segundo esses autores, a crítica tem mostrado o contrário, que os “quase-mercados tem possibilitado aumentar a desigualdade entre as escolas” (id., 2002, p. 17). No Reino Unido e nos Estados Unidos, a ênfase posta nas parcerias privadas indica a crença de que elas podem promover uma “melhor e mais eficiente administração das escolas” (id., 2002, p. 17). Crença de que podem resolver a problemática do “profissionalismo e da eficiência escolar” e ainda apresentar “particulares benefícios para as famílias de comunidades desfavorecidas, que têm sido mal servidas por acordos convencionais” (WHITTY e POWER, 2002, p. 17). Assim, esses autores afirmam que nos EUA o que pode ser esclarecedor é o aumento do recurso a empresas que visam o lucro em concursos de escolas públicas. No Reino Unido, este aspecto é relativamente recente e, poucas escolas funcionam nestas condições, com fundos públicos de administração privada (id., 2002, p. 21).

A ascensão das parcerias público-privadas está inserida no processo de globalização e nos avanços das políticas neoliberais, de modo que, no início dos anos 1990, “muito do esforço da reforma educacional nos países de alta renda centrou-se na introdução da concorrência e de políticas de escolha (mais conhecida como quase-mercados) para a governança da educação” (ROBERTSON e VERGER, 2012, p. 1.137) ao invés de privatização direta.

Robertson e Verger (2012) indicam que as parcerias surgem relacionadas com mudanças mais amplas nas concepções ideológicas e conceituais estabelecidas nas políticas dos governos que se deram em direção a uma terceira via entre o Estado e o mercado, objetivando “corrigir a presença demasiada do Estado (keynesianismo), por um lado, e a ausência dele, por outro (privatização)”, tornando-se uma ligação entre cada setor e capitalizando os valores de cada parceiro (id., 2012, p. 1.139).

Para Robertson e Verger (2012, p. 1.141), o tema educação para o desenvolvimento foi a tônica do discurso global de defesa das parcerias público-privadas em educação, sendo que a principal premissa desse discurso está em que “A educação é um bem de consumo, e que o aluno é seu principal consumidor através dos pais” (IFC, 2001, p. 1, *apud* ROBERTSON e VERGER, 2012, p. 1.143). Assim, as PPPE – parcerias público-privadas em educação - resultaram de articulações de uma rede de empreendedores de políticas e especialistas em educação, que são integrantes de

agências internacionais, de empresas de consultorias internacionais de educação do Banco Mundial, do IFC – *International Finance Corporation* e da Universidade de Harvard. Esses representantes incrementaram os debates sobre PPPE com publicações, dossiês e ferramentas, chegando à publicação do relatório divulgado pelo Banco Mundial, intitulado “O Papel e o Impacto das PPPEs na Educação”, lançado em 2009 (id., 2012, p. 1.142).

Além disso, Robertson e Verger (2012) afirmam que a rápida expansão da parceria público-privada em educação introduziu nesse setor as regras de mercado e promoveu uma reconstituição da educação pública no âmbito do setor de serviços. Isso envolveu os espaços tradicionais de atividades dos sistemas públicos, pois

a rápida expansão das parcerias público-privadas na educação (PPPE) envolve cada vez mais atores privados em uma faixa de atividade do setor público que inclui arenas tradicionais dos sistemas públicos de ensino: definição de políticas, oferta da educação, fiscalização e gestão escolar (cf. Hatcher, 2006; Ball, 2007; Bhanji, 2008; Saltman, 2010) (id., 2012, p. 1.133).

Portanto, as parcerias público-privadas em educação são também formas de privatização, sendo que envolvem os espaços de definição de políticas, de oferta de educação, de fiscalização e de gestão escolar dos sistemas públicos de ensino (id., 2012, 1.134). As parcerias público-privadas em educação constituem um enigma que, apesar de se constituir como uma prática de governo da educação, elas são contraditórias e no “centro deste debate estão questões em torno do que sejam as PPP e do porquê se tornaram uma ferramenta de gestão favorecida por governos, empresas e agências de desenvolvimento internacional” (id., 2012, p. 1.135).

A partir da consideração dessas análises sobre a globalização, as reformas neoliberais e a trajetória das políticas e ações voltadas para a consolidação das PPPE, nas práticas governistas dos países capitalistas, observa-se que, no Brasil, o impacto dessas políticas e inovações se deu a partir dos anos 1990, período em que o Congresso Nacional brasileiro promoveu a quebra dos monopólios estatais nas áreas de comunicação e petróleo, bem como a eliminação de restrições ao capital estrangeiro.

A normatização das parcerias público-privadas estabelece que elas podem ser realizadas através de concessões, contratos, permissões, convênios entre outras formas, que são ordenadas pela Lei nº 8.987 de 1995, intitulada Lei das Concessões Públicas. Esta passou a regulamentar o regime de concessão de serviço público para empresas particulares, com previsão das modalidades “concessão de serviço público”, “concessão

de serviço precedida de obra pública”, e “por permissão de serviço público” estabelecendo as normas gerais a serem respeitadas por todos os entes federativos, em acordo com os princípios do artigo 175, *caput*, da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1995). O artigo 2º disposto na Lei nº 8.987/95 considera que a União, o Estado, o Distrito Federal ou o Município, em cuja competência se encontre o serviço público, precedido ou não da execução de obra pública, constitui o objeto de concessão ou permissão pelo poder concedente à pessoa física ou jurídica que demonstre capacidade para seu desempenho, por sua conta e risco (id., 1995).

A aprovação da Emenda Constitucional nº 19 de 1998, segue os preceitos do § 3º do artigo 60 da Constituição Federal sobre as possibilidades de emendas constitucionais e estabelece mudanças no regime de organização da administração pública, dispõe sobre seus princípios e normas e dos servidores e agentes políticos, sobre o controle de despesas e finanças públicas, além de ainda dar outras providências. Estabelece também

normas gerais de licitação e contratação, em todas as modalidades, para as administrações públicas diretas, autárquicas e fundacionais da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, obedecido o disposto no art. 37, XXI, e para as empresas públicas e sociedades de economia mista, nos termos do art. 173, § 1º, III (BRASIL, 1998).

Diante do exposto, a legislação educacional em vigor tem promovido mudanças na divisão interna do trabalho na escola, a partir de extinção de algumas rotinas e implantação de outras, apresentando um sugestivo reforço de integração social, que tem proporcionado a participação da comunidade na gestão da escola, e o estabelecimento de novas formas de financiamento do ensino público, por meio de parcerias com setores não-governamentais e privados, realizados sem licitação pública, mediante normas específicas (ARELARO, 2007). Esse é um ambiente favorável às instituições educacionais que são respaldadas por lei (BRASIL, 1996, Art. 19, incisos I ao IV).

Nesse contexto, Astorga (2009), afirma que o tema das articulações entre a esfera pública e a privada tem uma natureza polêmica com tendências não consolidadas, e em educação apresenta uma riqueza de estudos e de leituras, dada a posição estratégica dessa relação.

Nessa linha de raciocínio, Grotti (s/d) afirma que a partir do governo Collor, nos anos 1990, foi criado o Programa Nacional de Desestatização, com a Medida Provisória nº 155/90, convertida na Lei nº 8.031, de 12 de abril do mesmo ano, e alterada pelo Decreto nº 7380, de 01-12-2010. Esse programa teve como meta regulamentar o

processo privatizante e reordenar a posição estratégica do Estado brasileiro na economia, transferindo à iniciativa privada todas as atividades que por ela possam ser executadas (id., s/d). Assim, a desestatização envolve desde empresas, instituições financeiras controladas direta ou indiretamente pela União, empresas criadas pelo setor privado, controladas direta ou indiretamente pela União, serviços públicos, objeto de concessão, permissão ou autorização, instituições financeiras públicas estaduais, bens móveis e imóveis da União (GROTTI, s/d).

A partir desse processo de privatização, emergiu, no decorrer da década de 1990, o termo parceria, prática que permite novas formas de gestão para as instituições, pois a contratação de um bem ou serviço especificado em contrato envolve interesse da instituição e do setor público. Essa relação gera um tipo de acordo ligado a toda atividade do ente descentralizado e se constitui em uma nova “política de Estado”. Essa mudança criou um ambiente favorável à implantação da gestão do tipo empresarial para o setor público e a ampliação desse modelo como prática de gestão.

Nesse processo, é importante considerar que a assunção de todos os riscos pela esfera particular para executar os projetos e viabilizar a prestação dos serviços nas instituições públicas podem levar a impossibilidade de sucesso empresarial e impedir garantia de maiores investimentos exigidos. O que observamos é que nas concessões e determinados tipos de contratos exclui-se a garantia de subvenções ou rentabilidade mínima por parte do poder cedente, mesmo não havendo proibições para tais benefícios (GROTTI, s/d).

No final do século XX, conforme identificamos na análise de Grotti,(s/d), foi introduzida a competição entre prestadores submetidos a regimes de regulação como às regras nacionais de defesa da concorrência . Assim,

Os modos de prestação de serviços públicos diversificaram-se com a crescente e variada colaboração do setor privado, observando-se, nas últimas décadas, o surgimento de novos tipos de ajuste, decorrentes de consenso, acordo, cooperação, parcerias entre a Administração e particulares, ou entre órgãos e entidades estatais, com moldes que não se enquadram ao padrão clássico de contrato administrativo, nem ao padrão teórico de contrato vigente no século XIX (GROTTI, s/d).

Esses processos ilustram a interferência direta do setor privado no interior da educação pública, interferência tal que tem se manifestado em municípios em diversas regiões brasileiras, pois os gestores públicos optaram pela parceria público-privada em

educação como forma de responder às demandas modernização da educação e para dar respostas à universalização do acesso a Educação Básica (ARELARO, 2007; ADRIÃO, 2010). A partir dos anos 1990 a cultura privatista tem demarcado seu espaço em paralelo ao espaço reservado aos interesses de natureza pública (BOSI, 1992).

No plano ideológico e das proposições políticas, a educação passou a ser entendida como um bem de natureza pública, gratuita, laica, universal e de responsabilidade do Estado; esse é um legado que influencia ainda hoje a forma de se pensar a educação pública. Porém, as contradições desse entendimento de educação pública apareceram com a estruturação concomitante da face privada da educação, através do consenso em torno da preservação do princípio da escolha e da liberdade de ensino à iniciativa privada, da educação escolar com finalidade lucrativa, da destinação de recursos públicos à educação privada, de concessão de bolsas de estudos, das parcerias público-privadas, entre outros quesitos que configuram a organização educacional brasileira (BRASIL, 1996; BRASIL, 1997). Desse modo, a parceria público-privada em educação municipal, conforme a que se realiza em Catalão, Goiás, e em muitos municípios brasileiros, é mais uma face dessa relação contraditória entre escola pública e escola privada, mostrando-se numa fase mais desenvolvida desse processo.

A política reformista dos anos 1990 definiu formas “democráticas de gestão” para o ensino público a partir do incentivo à participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola, e da participação da comunidade escolar e da sociedade em geral nos conselhos escolares e outras atividades realizadas para garantia dos interesses públicos. O artigo 15 da LDB 9.394 de 1996 estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira voltados à organização das unidades escolares públicas de Educação Básica, conforme normas gerais, mas não prevê a mesma forma de gestão para a rede privada.

As políticas de apoio do governo federal que foram destinadas aos municípios contemplam o programa Brasil Alfabetizado, programas para a Educação Infantil, programas de financiamento, de apoio técnico e estratégico para os dirigentes municipais de educação, entre outros. Todas essas ações se direcionam ao cumprimento das metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação – PNE e pelo Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, de modo que instalou no MEC uma política de

metas para a educação, a serem atingidas por todas as escolas do país, visando elevar as estatísticas que medem a qualidade da educação. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB estabelece o índice de qualidade a ser atingido a cada ano e os resultados das avaliações das escolas são publicados regularmente. Estes resultados incidem sobre as políticas do governo federal nas parcerias com as municipalidades.

É importante identificar os elementos contraditórios desse processo, as formas utilizadas para omitir as tensões que flexionam ou mesmo negam a diferença de interesses, de projetos, de concepções pedagógicas e de organização do trabalho existentes nessa relação que se pauta pelo cumprimento de metas e de índices quantitativos. Faz-se necessário entender os pressupostos que orientam a parceria público-privada em educação que se origina nesse processo, pois ela reflete um conjunto de ações que colocam em xeque alguns princípios históricos de defesa da escola pública, de modo que a educação passa a ser compreendida como um serviço ou mercadoria negociável no mercado educacional, e não mais como direito social e bem público de responsabilidade estatal.

Aparentemente harmoniosa, a parceria educacional entre setores públicos e privados apresenta-se ligada a um amplo processo de mudança que perpassa a forma de conceber a educação, os planos, as políticas e os projetos de formação educacional da população brasileira. De acordo com Freitas (2012), nos Estados Unidos, os reformadores empresariais da educação são chamados de *Corporate reformers* e refletem uma coalizão política entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores, alinhados por uma ideia comum:

“Corporate reformers” – assim são chamados os reformadores empresariais da educação nos Estados Unidos, em termo criado pela pesquisadora americana Diane Ravitch¹ (2011b). Ele reflete uma coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores alinhados com a ideia de que o modo de organizar a iniciativa privada é uma proposta mais adequada para “consertar” a educação americana, do que as propostas feitas pelos educadores profissionais. Naquele país, a disputa de agenda entre os educadores profissionais e os reformadores empresariais da educação vem de longa data (FREITAS, 2012).

No Brasil, entre os principais representantes da iniciativa privada que se destacaram na apresentação de propostas para “consertar” a educação pública estão os que fazem parte do “Movimento Todos pela Educação”, representado por Jorge Gerdau Johannpeter que é o presidente do Conselho de Governança. Entre os mantenedores do

Movimento estão a Gerdau, DPaschoal, Fundação Bradesco, Itaú Social, Instituto Unibanco, Santander. O movimento conta com a parceria de empresas como Rede Globo, Instituto Ayrton Senna, Microsoft, Instituto Paulo Montenegro, Fundação Vitor Civita entre outras. Estes são alguns dos atores que estão comprometidos em pensar e propor a defesa da “efetivação do direito de todas as crianças e jovens à Educação Básica de qualidade até 2022” (Movimento Todos pela Educação, 2009). Desse modo, esse Movimento defende que o poder público não pode resolver sozinho o problema educacional com “um passivo histórico de tão grandes proporções” e que com o envolvimento e a participação de diversos segmentos sociais, inclusive gestores públicos, serão encontradas as “melhores soluções e as condições efetivas para que elas sejam implementadas” (Movimento Todos pela Educação, 2009).

Francisco de Oliveira (1999) afirma que, com as ações políticas de parcerias e privatizações que ocorrem no Brasil, o direito de participação vem sofrendo com a ingerência do programa neoliberal que assola o país e gera uma redução das funções históricas do Estado, em que parte de suas atribuições são transferidas para a iniciativa privada. Na medida em que a ideologia neoliberal confere ao mercado certo poder salvacionista para apontar quaisquer caminhos para a sociedade civil e para o Estado, ocorre um processo de privatização dos espaços públicos.

“A privatização do público é uma falsa consciência de desnecessidade do público” (OLIVEIRA, 1999, p. 68). A privatização das empresas estatais é, na perspectiva desse pensador, apenas uma forma mais aparente, pois se trata de algo mais radical, que é a privatização do público, sem a correspondente publicização do privado. Assim, o processo real é o inverso, pois é a riqueza pública, em forma de fundo, que sustenta a reprodutividade do valor da riqueza, do capital privado. Essa é a forma moderna de sustentação da crise do capital, que em situações anteriores se desvalorizava diante das crises (id., 1999, p. 68).

Destacamos que a deliberada contradição que aparece na relação entre interesses públicos e privados, em matéria de estruturação da educação nacional, tem raízes históricas, não sendo resultante desse processo reformista desencadeado nos anos 1990. O que notamos de diferenciado nessa relação controversa que se materializa nesse período reformista atual é a ampliação e diversificação das formas de atendimento público e privado que se consolidam frente às crescentes demandas educativas.

A manifestação do entrelaçamento das faces pública e privada da educação tem indicado que o espaço público e sua lógica organizativa destinada aos diversos níveis de ensino no Brasil estão permeados pela presença do setor privado e de sua lógica gerencial, que insere no espaço público uma gama crescente de produtos e serviços vendidos como fórmulas capazes de solucionar os problemas da educação. Entre os produtos e serviços comercializados estão verdadeiros pacotes constituídos por livros, apostilas e todo um repertório de materiais didáticos, de tecnologias educacionais, de sistemas de ensino, de assessorias e assistências para as áreas pedagógicas, técnicas e administrativas da educação.

Ao analisarmos todo esse processo de reforma e revisão do Estado e da educação é possível relacioná-los às críticas realizadas por Marx (1978), nos estudos que teceu a respeito da nova ‘Constituição’ francesa pós-revolucionária, considerada, por ele, como a “*grande obra orgânica*” e que foi retratada no livro “Os 18 de Brumário de Luís Bonaparte”. Marx enfatiza que, após a Revolução Francesa, a burguesia recorreu à construção de uma ‘constituição’ republicana como aparato legal e jurídico de coerção e manutenção de seus interesses, e o fato de a “burguesia não ter rei” proporcionou que ela criasse mecanismos próprios de poder e de domínio, de modo que a sua verdadeira forma de dominação se construiu a partir da criação da República e da Assembleia Nacional Constituinte. As duas passaram a representar um importante mecanismo para “fabricar” uma constituição republicana de acordo com os interesses da classe dominante (MARX, 1986 p. 83, grifos do autor).

Nessa perspectiva, Marx afirma:

A velha organização da administração, do sistema municipal, do sistema jurídico, militar etc., permaneceu intacta ou, onde foi modificada pela constituição, a modificação atingia o rótulo, não o conteúdo: o nome, não a coisa em si. O inevitável estado-maior das liberdades de 1848, a liberdade pessoal, as liberdades de imprensa, de palavra, de associação, de reunião, de educação, de religião etc., receberam um uniforme constitucional que as fez invulneráveis. Com efeito, cada uma dessas liberdades é proclamada como direito *absoluto* do cidadão francês, mas sempre acompanhada da restrição à margem, no sentido de que é ilimitada desde que não esteja limitada pelos “*direitos iguais dos outros e pela segurança pública*” ou por “leis” destinadas a restabelecer precisamente essa harmonia das liberdades individuais entre si e com a segurança pública (MARX, 1978, p. 338).

Nessa vertente de análise da constituição republicana francesa, as liberdades foram proclamadas como direito *absoluto* do cidadão, desde que, sempre acompanhadas e limitadas pelo direito do outro, ou pela preservação da segurança pública, ou

normatizada por leis. Nesse aspecto, fazendo uma analogia entre os alertas de Marx (1978), ele referiu-se às armadilhas policiais que estavam implícitas nos processos constitucionais e nas legislações estabelecidas pós-revolução francesa, que definiram as liberdades e direitos civis em que preservar o “*nome da liberdade*” estava acima da realização efetiva desse direito à população, de modo que, aparentemente estava se respeitando “naturalmente” a lei (id., 1978, p. 339). Assim, “a existência constitucional da liberdade permanece intacta, inviolada, por mais mortais que sejam os golpes assestados contra sua existência na vida real”. Para ele, tendo impedida sua realização efetiva, a norma garante apenas a sua existência enquanto norma e não a sua efetiva materialização na realidade da vida social (id., 1978, p. 339).

Essa análise nos permite refletir sobre o fato de não ser suficiente a existência constitucional de normas educacionais para gerar mudanças na realidade das escolas brasileiras, haja vista todo processo histórico de consolidação da educação como uma questão de política nacional que se efetivou no século XX. O estabelecimento de uma norma ou lei educacional, por si, garante apenas a existência dessa norma ou lei e não estabelece a educação como uma prática social transformadora, tendo impedida a sua realização efetiva na realidade social, através de diversos mecanismos estruturados em forma de leis e normatizações que gravitam como notas à margem da educação pública, mas que, de fato, configuram-se como antíteses à sua efetivação.

Considerando essa análise crítica acima, verificamos que a Constituição Federal brasileira de 1988, mesmo não sendo resultante de uma revolução social, abriu espaço para a democratização do país, criando os marcos legais para a configuração da República e do Estado Democrático de Direito (BRASIL, 1988). No decorrer dos anos finais do século XX e iniciais do século XXI, essa Carta constitucional tem sido alterada através de emendas, decretos e substitutivos que estão recortando seus princípios democratizantes, fazendo uma montagem que permite a ampliação das interfaces entre o público e privado, gerando uma situação em que o espaço do público se comprime em favor da ampliação do espaço do privado, provocando a falsa consciência da desnecessidade do público.

Que tipo de sociedade lança, como opção política para modernizar as estruturas do Estado, da saúde e da educação entre outras esferas, a entrada pelos caminhos da reforma restauradora neoliberalizante orientadas por agências financeiras e privatistas nacionais e internacionais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional?

Segundo as análises de Borón (2003), são as sociedades do tipo heterogêneas e fragmentadas, caracterizadas por desigualdades sociais de todo tipo, como de classe, de gênero, de religião, e potencializadas por políticas conservadoras, como o modelo brasileiro. Neste sentido, as ações reformistas conservadoras são reforçadas pelas investidas em inovações e avanços tecnológicos, informacionais e científicos, que constituem as bases do atual paradigma produtivo e de consumo.

O ordenamento da educação está atrelado ao campo político e econômico-social, ao campo jurídico e do direito civil, ao aspecto ideológico, cultural, pedagógico e administrativo entre outros e essa ordenação, considerada em âmbito nacional, está atrelada às políticas de Estado e às investidas em inovações e avanços tecnológicos e produtivos. É nesse campo que tem se consolidado o direito à educação para todos, e o conjunto de princípios construídos, historicamente, em torno da defesa da educação pública, gratuita, democrática, laica e de qualidade social tem perdido espaço nos debates realizados por vários setores sociais a partir dos anos 1990.

Os princípios históricos que marcaram a ideologia de defesa da escola pública foram secundarizados frente às ações políticas educacionais reformistas construídas e implementadas ao longo das últimas décadas do século XX. Conforme analisam Whitty e Power (2002), têm ocorrido “tentativas de romper com ‘um sistema único’ de educação provida e financiada pelo Estado” (id., 2002, p. 16, grifos no original). As reformas realizadas propõem sistemas educacionais diversificados em que a ênfase é posta “na escolha parental e na competição entre escolas” e em muitos casos atribuem um papel relevante aos setores privados e voluntários “no provimento da educação financiada pelo Estado” (id., 2002, p. 15). Esse tem sido um fenômeno mundial que se consolidou com a globalização e internacionalização do capital e com as políticas neoliberais, conforme foi exposto nas análises empreendidas anteriormente.

A partir desse contexto, tem-se ampliado a participação do setor privado educacional lucrativo na consolidação de sistemas educacionais diversificados para o atendimento dos interesses públicos no tocante à educação. Nesse sentido, alguns aspectos da mercantilização da educação contribuem para fomentar a crença de que o setor privado apresenta superioridade sobre o que é tradicionalmente adotado no setor público. Nesse aspecto, as parcerias, convênios, as privatizações e outras práticas mercantilistas forçam “as instituições do sector público a operarem mais como as do sector privado” (WHITTY e POWER, 2002, p. 17). Para esses autores, “a educação

surge definida mais como um bem privado do que uma questão pública”, sendo que a tomada de decisão educativa se transforma “numa questão de escolha do consumidor em vez de direitos dos cidadãos” (id., 2002, p. 17).

A análise a seguir versa sobre a educação em Goiás, implementada pelos programas da Secretaria de Estado de Educação, por meio da Superintendência de Planejamento e Programação, apresentam propostas visando incorporar nas políticas do Estado goiano as principais reivindicações apresentadas pelo setor educacional. O PPA do período 2012-2015 pretende ser a expressão do direito de cada cidadão e recebeu a denominação de “PPA Movimenta Goiás”, e prevê alavancar iniciativas públicas e privadas²⁶ na gestão pública.

Também analisamos a educação em Catalão, cujas responsabilidades municipais foram se ampliando a partir dos anos 1990, levando a Secretaria Municipal de Educação, órgão responsável, a estabelecer políticas e diretrizes educacionais, orientar e supervisionar as atividades do Sistema Municipal de Ensino, consolidado nessa década. Os impactos das mudanças na legislação educacional federal levaram os municípios a ampliar seu atendimento por educação pública em decorrência da responsabilidade com a Educação Infantil e com a primeira etapa do Ensino Fundamental, de modo que houve adequação da rede municipal às crescentes demandas da população catalana por vagas na Educação Infantil, em creches e pré-escolas.

As prefeituras passaram a estabelecer convênios com entidades educacionais privadas sem fins lucrativos e confessionais, como opção de ampliar o atendimento às demandas por matrículas. As parcerias público-privadas com grandes grupos empresariais também foram uma opção política adotada pela gestão pública municipal e possibilitam que o setor educacional privado passe a atuar diretamente no espaço da escola pública, no aspecto técnico e pedagógico, dando margens a questionamentos que atribuem a existência de encolhimento do espaço público em detrimento da ampliação e diversificado do espaço privado no campo da educação.

Sobre a questão atinente aos processos reformistas realizados na atualidade, Mészáros (2005, p. 25) afirma que há um consenso em torno da questão que envolve a sociedade e a educação escolar de modo que “poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente

²⁶ Conforme destaque em http://www.seplan.go.gov.br/ppa_2012-2015.pdf, consulta em outubro de 2012.

ligados”. Por isso, é necessária uma postura crítica diante das reformas desencadeadas, contemporaneamente, dado que

uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança (id., 2005 p. 25).

Sob essa ótica, não se pode deixar de realizar uma análise de conjuntura situando o modelo de sociedade vigente e a forma de produção material e intelectual da vida humana que se consolidada nesse contexto, pois a educação tem papel político central no processo de mudança social.

CAPÍTULO III

A LÓGICA DO MERCADO E A PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA NA EDUCAÇÃO MUNICIPAL

“... devemos precaver-nos para não sobrestimarmos a ciência e os métodos científicos quando se trata de problemas humanos; e não devemos assumir que os peritos são os únicos que têm o direito a expressarem-se sobre questões que afectam a organização da sociedade” (EINSTEIN, A, *Monthly Review*, 1949)²⁷.

Neste capítulo, será analisada a PPPE entre a editora Positivo/SABE e o município de Catalão, em Goiás, por meio da Secretaria Municipal de Educação – SEMEC, base empírica da presente tese. Esta parceria foi formalizada por um contrato de prestação de serviços que envolvem assessoria, assistência técnica, tecnológica e pedagógica, e conta também com material didático para uso em sala de aula com crianças de pré-escolar. Conforme ilustra a epígrafe acima, enfatizamos que é necessário relativizar o papel da ciência e a atuação de peritos e especialistas no trato das questões sociais, assim como é importante controlar o excesso de valorização e de utilização das técnicas, tecnologias e métodos na resolução dos problemas humanos que são históricos e processuais. Nesta conjuntura reformista de consolidação das PPPE tem ocorrido uma naturalização, fetichização dos serviços e produtos educacionais privados comercializados na escola pública municipal, como mecanismo de promover a sistematização do conhecimento escolar.

Realizamos uma revisão de literatura, fizemos levantamento e análise documental da legislação pertinente, realizamos entrevistas semi-estruturadas com gestores envolvidos com a implantação da PPPE neste município, utilizamos questionários com a participação dos trabalhadores da educação pública municipal, na modalidade pré-escolar e dirigentes sindicais desta categoria. Participaram desta pesquisa dois (2) gestores da SMEC, nove (9) diretores e cinco (05) coordenadores das escolas consultadas, dois (2) dirigentes sindicalistas e vinte e nove (29) professores de Educação Infantil da rede municipal. Foram distribuídos cento e seis (106)

²⁷Tradução de Anabela Magalhães. No *site* <http://www.monthlyreview.org/598einst.htm>, está a versão original deste artigo em inglês. Conferir este artigo completo no *site* <http://resistir.info>. Consulta em junho de 2013.

questionários aos diretores, coordenadores e professores em quatorze (14) escolas públicas municipais de Educação Infantil de Catalão, sendo que, todas utilizam o SABE/Positivo.

Neste estudo, problematizamos a consolidação das PPPE como padrão de organização da educação escolar pública municipal frente à proposta histórica de educação pública, gratuita, universal e de gestão democrática, combinada com a pluralidade de ideias e diferentes concepções pedagógicas (Brasil, 1996). A comercialização de produtos, serviços e tecnologias do setor educacional privado adquiriu centralidade com a efetivação das PPPE nas escolas (públicas) da rede municipal em Catalão. Desse modo, questionamos sobre o que representa essa política de parceria público-privada e como se dá a relação com o conhecimento sistematizado na escola pública sob a perspectiva das PPPE, buscando entender o papel dos profissionais da educação nesse processo.

Existem diferentes tipos de parcerias público-privadas em educação e elas podem ser efetivadas por meio de ações voltadas para a construção, gestão e manutenção de infraestrutura de escolas, e também podem ocorrer pela mobilização de recursos, pela defesa de políticas educativas (ROBERTSON e VERGER, 2012, p. 1.141) e, como ocorre em Catalão, pela prestação de serviços, assessorias e tecnologias privadas comercializadas com as escolas públicas. Resulta dessas ações um processo de naturalização da relação público-privada, observável na conjuntura atual, em contraposição ao que ocorreu no passado, em que essa relação foi conflituosa e muito distinta.

A inserção da lógica do privado no âmbito do setor público pode representar o cerceamento ou subordinação deste ao setor privado. Essas relações são protagonismos instáveis e revelam “as interpenetrações, os hibridismos e as ambivalências” (AFONSO, 2010, p. 1.137) dos modos de regulamentação social que ocorrem em nível nacional, internacional e transnacional. Apresentamos como hipótese a ideia de que com a inserção da lógica de mercado na Educação (pública) municipal em Catalão tem ocorrido uma internalização entre a comunidade escolar, de que tudo o que envolve a educação pública pode ser convertido em bens e produtos comercializáveis (MÉSZÁROS, 2009). Tem ocorrido a aceitação dessa lógica e o fortalecimento de uma nova justificação ético-moral e política privatizante no projeto moderno de Educação.

Esta justificação reforça a predominância do interesse privado de grandes grupos empresariais do setor educacional e esta se impõe sobre o interesse público e estatal. No plano da educação corre a desvinculação entre interesse público de responsabilidade estatal, traço que historicamente foi definido como a forma de organização da educação escolar pública brasileira. Desse modo as PPPE permitem a apropriação privada do bem público, a continuidade da concentração de capital em grandes empresas do ramo educacional, sem, contudo gerar efetivamente a melhoria da rede escolar pública, visto que a sociedade capitalista, por ser contraditória prevê os meios de assegurar as diferenças de classe e os privilégios educacionais destinados à elite (MÉSZÁROS, 2009).

3.1. As reformas administrativas do Estado em Goiás e as parcerias privadas no setor público

Os requisitos da reforma do aparelho do Estado incidiram em mudanças pontuais nos setores administrativos, econômicos e políticos dos estados e municípios brasileiros. Em Goiás, a partir da década final do século XX, houve uma reafirmação da chamada “vocação agrícola” da região e, de acordo com Borges (2008, p. 187), historicamente, a capacidade de reprodução das economias regionais foi isolada visando à integração e nacionalização, o que redundou em um rearranjo de poder político dos grupos agrários que, em Goiás, se consolidou de forma expressiva. A partir desse processo, sindicatos e associações de criadores e comerciantes de gado se articularam para manifestar o poder e a força política das oligarquias rurais perante o governo e a sociedade (id., 2008).

Ao analisarmos a questão da estruturação socioeconômica e política do Estado goiano no contexto da consolidação capitalista nacional, podemos considerá-la a partir da análise sobre a expansão do capitalismo no Brasil, realizada por Francisco de Oliveira no livro “Elegia para uma r(eli)gião” (1977). Essa leitura permite relacionar o processo de reordenamento do Estado goiano diante das orientações das políticas neoliberais mantendo sua subordinação à acumulação capitalista localizada nos grandes centros nacionais, que é referenciada pela lógica do grande capital internacional, e, também, apresentando novos elementos, constituídos pelo movimento de expansão industrial que tem promovido uma crescente diversificação econômica rumo ao interior do país.

A expansão industrial em Goiás foi reforçada pelas políticas estatais iniciadas nos anos 1960, com o governador Mauro Borges, que promoveu a consolidação de grandes empresas públicas como a Metago – Metais de Goiás, a Iquego – Indústria Química do Estado de Goiás, Celg – Centrais Elétricas de Goiás, entre outras, que possibilitou a modernização do Estado de Goiás. Com as reformas realizadas em Goiás, a partir da primeira década o século XXI, o governo tratou de colocar a administração pública estadual no quadro da reforma neoliberal do Estado brasileiro. Com isso, promoveu reparos institucionais que garantissem a extinção e liquidação de cargos e de órgãos públicos considerados obsoletos, promovendo a racionalização e diversificação de investimentos financeiros em educação, reforçando a utilização de parcerias público-privadas na administração estadual.

O jornal “O Popular”, de Goiânia, Goiás, com circulação estadual, publicou em 18 de dezembro em 2011 uma matéria intitulada “50 anos depois. Sai Estado empresário; entra modelo de parceria” [sic!] (p.10). Nessa reportagem, a abordagem destacada se refere às mudanças na concepção de Estado, sob o governo de Marconi Perillo (PSDB), em que deixou de prevalecer um plano de desenvolvimento econômico, denominado nacional-desenvolvimentista, estabelecido nos anos 1960, com forte atuação do Estado no controle de empresas públicas e serviços.

Na proposta de se construir o modelo de parceria no Estado foi criado o Conselho Estadual de Investimentos, Parcerias e Desestatização – Cipad, com o objetivo de estabelecer um maior enxugamento do Estado, possibilitar a abertura para parcerias, concessões em órgãos, projetos ou serviços públicos de diferentes setores. Foi afastado o uso dos termos privatização e terceirização porque o governo entendeu que estes estão associados a interesses políticos e corporativistas. O governo pretendeu superar o desgaste que o uso destes termos adquiriu nos últimos anos com a intenção de demarcar as possíveis diferenças em relação às propostas de concessões e dos contratos de gestão do Estado com organizações sociais.

Em 2012, o governo de Goiás criou o Comitê de Coordenação da Fiscalização das Parcerias, no âmbito do Conselho Estadual de Investimentos, Parcerias e Desestatização (DECRETO Nº 7.674 de 13 de julho de 2012), com competência para coordenar “todas as atividades de fiscalização das concessões, permissões, autorizações, termos de cessão de uso, contratos de gestão, termos de parcerias, bem como quaisquer

outras parcerias e/ou associações que tenham a participação do Estado de Goiás” (id., art. 1º, inciso 1º, 2012).

Retrocedendo um pouco mais no tempo, desde o ano de 1999, a política goiana aderiu à campanha de privatização do Estado e da educação pública assentada na racionalidade política baseada na implementação de projetos de planejamento fundados na gerência científica, através da adoção de uma proposta de gerenciamento de programas de políticas públicas (GOIÁS, SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, 2005). A partir da posse do governador eleito Marconi Perillo (PSDB – 1999 – 2002, primeira gestão), foi aprovada a Agência Goiana de Administração e Negócios Públicos - AGANP –, que deu encaminhamentos às políticas de distribuição de responsabilidades do governo referentes às questões das finanças públicas e tomaram forma os planejamentos previstos no Plano Plurianual - PPA – que é um dos instrumentos de planejamento da administração pública instituído pela Constituição Federal (BRASIL, 1988, art. 165) e pelo artigo 110, parágrafo 1º da Constituição Estadual (GOIÁS, 1989). Esta medida obriga a União, os Estados e os Municípios a estabelecerem e executarem planos plurianuais na administração pública (BRASIL, 1988).

Nesse contexto, o programa de gestão da educação estadual foi previsto para abranger períodos quadrienais, sendo que os investimentos e despesas programados foram atrelados à liberação de orçamentos anuais dentro de previsão descrita no programa de governo a partir do ano 2000, e seguiu o sentido reformista atribuído pelas orientações das agências internacionais como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e a Organização das Nações Unidas, cujo princípio orientador defende a garantia de uma educação básica de qualidade baseada na equidade, no sentido de se oferecer o mínimo de instrução indispensável às populações para atender as exigências de um setor produtivo altamente desenvolvido (GOIÁS, SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, PPA, 2005).

Com a reeleição de Perillo para o governo de Goiás (2003-2006), este deu continuidade ao PPA para os anos de 2004-2007, que foi intitulado “Plano Goiás Século XXI: Avançar Mais”. A partir de sua retomada do poder em 2011, o PPA do período (2012-2015) tem a pretensão de ser a expressão do direito de cada cidadão sendo

denominado como “PPA Movimenta Goiás”, prevendo alavancar iniciativas públicas e privadas em amplos setores do poder público.²⁸

De modo geral, o Plano Plurianual de Goiás, em 2005, propôs:

Além de promover o redirecionamento da ação do Estado para o cidadão, prestando serviços demandados pela sociedade com eficiência, foi alterada a forma de viabilizar os investimentos, prevendo parcerias com o governo federal, o estadual, os municipais, organismos internacionais, organizações não-governamentais e empresas privadas. O Plano Plurianual (PPA) está desenvolvendo uma transformação na gestão, no que se refere à maneira de gerenciar e executar atividades públicas, agora organizados em programas, sob a supervisão de um gerente orientado e compromissado com resultados e redução de custos (GOIÁS, SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, PPA, 2005).

Particularmente, em Goiás, a execução do PPA representa a redução da interferência do Estado na administração pública e no financiamento da educação básica. O discurso neoliberal da ingerência e ineficiência do Estado na condução de políticas públicas está implícito nas propostas do PPA goiano, que se destacam por defender a promoção de uma ‘transformação da gestão pública’, por meio de programas de supervisão e gerência administrativa, baseada no “compromisso com resultados e redução de custos” (id., 2005).

Alcides Rodrigues (PP) governou o Estado goiano propondo um PPA intitulado “Goiás um Estado pela Qualidade de Vida”, que previu “pensar a realidade por problemas e enfrentá-los mediante ações organizadas em programas com objetivos definidos, com a articulação do plano ao orçamento” (GOIÁS, SECRETARIA DO PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO, PPA 2008-2011, 2007). O PPA propôs o estabelecimento de diretrizes, objetivos e metas físicas e financeiras da administração pública organizadas em programas para atender a demanda da população. Para tanto foi prevista a integração entre os entes federados, por meio de um sistema corporativo, fundamentado no ciclo de gestão dos programas e políticas (id., 2007).

Essa proposta de governo passou pela ideia de articulação das “Estratégias Mobilizadoras”, entendidas como complementares,

Estratégia Mobilizadora, compreende um conjunto de programas a ser executado pelo Governo, e cada programa é constituído por um

²⁸ Consulta em http://www.seplan.go.gov.br/ppa_2012-2015.pdf, acesso em setembro de 2012.

conjunto articulado de ações, entidades executoras e pessoas para o alcance de um objetivo comum. Este objetivo é concretizado em um resultado, medido por indicadores, possibilitando assim a avaliação objetiva da atuação do Governo (id., 2007, p. 20) .

A ideia norteadora do PPA 2008-2011 estabeleceu a participação de órgãos setoriais na definição de programas e ações, com a participação da sociedade para a realização de um “PPA democrático” (id., 2007, p. 26). Com diferente abordagem na proposta de PPA, em comparação com as propostas apresentadas por Perillo, nos dois mandatos anteriores, Alcides Rodrigues apresentou a Lei nº 16.272 de 2008 especificando a organização da administração direta, autárquica e fundacional do Poder Executivo, prevendo ajustes qualitativos e quantitativos voltadas para flexibilizar a quantidade de servidores conforme a necessidade de cada órgão da administração do Estado²⁹. No ano de 2008 também foi aprovado o Plano Estadual de Educação (2008-2017), numa reelaboração da proposta de 2003, realizada por entidades e instituições que compõem o Fórum Estadual de Educação, com a finalidade de “definir os parâmetros das ações do Poder Público na esfera da Educação do Estado de Goiás e de seus municípios” (GOIÁS, PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2008).

A estrutura organizacional da Secretaria de Estado da Educação considerada centralizada foi modificada por esta Lei e retificada pela Lei nº 16.365³⁰ de 7 de outubro de 2008, que implementou uma política de descentralização da administração técnica, pedagógica e financeira (GOIÁS, SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, DIRETRIZES 2009, 2009). Algumas inovações foram propostas para o biênio 2009/2010 e articuladas com outras inovações já implantadas

tais como: em 2006, a Escola Estadual de Tempo Integral e a Merenda no Ensino Médio; em 2007, o Aluno de Tempo Integral e a reconceitualização da área de Artes, assumindo as suas quatro linguagens; em 2008, o regime de trabalho de 40 horas para todos os professores do 1º ao 5º ano e, também, a implantação do novo desenho pedagógico do Projeto de Correção de Fluxo Idade/Ano Escolar (GOIÁS, DIRETRIZES OPERACIONAIS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL, p. 4).

²⁹Disponível em < <http://al.go.leg.br/noticias/ver/id/77271/tipo/geral/alcides+propoe+a+assembleia+ajustes+na+reforma+administrativa>>. Acesso em outubro de 2013.

³⁰Disponível em: < <http://www.see.go.gov.br/documentos/diretrizes2009.pdf>>. Acesso em outubro de 2013.

De modo geral, a gestão de Alcides Rodrigues (PP) à frente do governo do Estado de Goiás foi marcada pela “equalização das contas do Estado, cujo déficit era de cerca de R\$ 120 milhões ao mês”³¹. Esse período de governo foi marcado por muitas denúncias, críticas e uma denominada crise de gestão administrativa e financeira em que obras foram paralisadas, houve falta de investimentos em programas sociais, greve do funcionalismo público, entre eles os professores. Houve rejeição de contas públicas relacionadas ao descumprimento da lei de Responsabilidade Fiscal. Em 2010 uma Comissão Parlamentar de Inquérito destinada a investigar possíveis irregularidades na gestão do governo Alcides, que recomendou “à Assembleia Legislativa do Estado a **REJEIÇÃO** das contas do Governador Alcides Rodrigues referentes ao ano de 2010, por estarem eivadas de graves irregularidades, bem como a sua responsabilização pelas ilegalidades praticadas” (GOIÁS, ASSEMBLEIA LEGISLATIVA, 2010, grifos no original).

Depois de seu mandato como Senador da República por Goiás, Marconi Perillo retomou a campanha eleitoral em 2010, apresentando seu plano de governo (PLANO DE GOVERNO, MARCONI PERILLO, 2010). Nele o então candidato ressaltou as qualidades das gestões passadas, sobretudo “a experiência política e administrativa adquirida pelos Governos do Tempo Novo, em dois de seus mandatos sucessivos (1999/2002 e 2003/2006)” (id., 2010), reforçando as propostas de “mudanças e avanços com criatividade e inovação” para “transformar a máquina pública em um instrumento de promoção do desenvolvimento e do bem estar da população de Goiás” (id., 2010).

Ao assumir o governo de Goiás, a partir de 2011, Marconi Perillo deu ênfase à construção de parcerias entre as instituições públicas, privadas e com organizações internacionais e ONGs referentes a investimentos e orientações como forma de complementação da ação governamental (GOIÁS, SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, PPA, 2005). Esse processo de reforma do Estado de Goiás tem promovido a delegação e descentralização de poderes estaduais promovendo alianças e parcerias com prefeituras e a sociedade civil (PLANO DE GOVERNO MARCONI PERILLO, 2010).

³¹Disponível em: <http://www.pp.org.br/noticias/453/118419/GoGovernadorAlcidesRodriguesPodeMarcarSeuNomeNaHistoria/>. Acesso em outubro de 2013.

Segundo o secretário de Gestão e Planejamento, Giuseppe Vecci, a reforma administrativa³² objetivou “apenas ajustes por conta de "equívocos" promovidos na reforma do governo anterior” (GOIÁS, 2011, grifos no original). Segundo ele, a gestão de Alcides Rodrigues (PP) rompeu a normatização da estrutura básica de organização do Estado goiano.

A reforma educacional promovida foi denominada de “Pacto pela educação” sendo traçadas as diretrizes prevendo um “grande salto de qualidade” em educação (GOIÁS, 2011). Essa reforma está assentada em cinco pilares com objetivos e metas seguindo as metas e propostas do Movimento “Todos pela Educação”, com ênfase na erradicação do analfabetismo, ações voltadas para construção de lideranças nas escolas, criação de um sistema de avaliação estadual, uso de tecnologias da informação, tutorias, residência escolar e *coaching* pedagógico (instrutor, treinador) (id, 2011).

Além disso, estabeleceu a política de premiação de professores e a bonificação. Ao pagamento salarial foi introduzido o sistema de bônus – meritocracia- deixando evidente a relação entre essa proposta e a possibilidade de melhorar os índices de avaliação dos alunos. A Lei Nº 17.402³³ de 06 de setembro de 2011 instituiu o “Bônus de Estímulo à Regência aos professores em regência de classe e em exercício nas unidades escolares pertencentes à rede estadual de ensino”, com um valor de referência de R\$ 1.500,00 (um mil e quinhentos reais), destinado ao professor em regime de 40h (quarenta horas). O Bônus deve ser concedido uma vez ao ano aos professores efetivos mediante a sua frequência durante o período, objetivando reconhecer os educadores de destaque e garantir o crescimento da performance a longo tempo (GOIÁS, 2011). E para verificar o cumprimento das frequências regulares para pagamento de bônus, ficou estabelecido que:

a Secretaria de Estado da Educação realizará auditoria permanente para averiguação da frequência dos professores. Constatada fraude, perderão eles o direito à percepção do Bônus referente à sua carga horária na unidade, sem prejuízo da instauração do devido processo administrativo disciplinar (GOIÁS, 2011, art. 4º, parágrafo único)³⁴.

³² Disponível em <<http://idag.jusbrasil.com.br/noticias/2531266/goias-reforma-administrativa>> . Consulta em outubro de 2013.

³³ Lei Nº 17.402 de 06 de setembro de 2011. Institui o Bônus de Estímulo à Regência aos professores em regência de classe e em exercício nas unidades escolares pertencentes à rede estadual de ensino e dá outras providências.

³⁴ Disponível em: <http://www.segplan.go.gov.br/post/ver/109267/seduc-4>. Acesso em junho de 2013.

Com essa medida, o governo goiano adotou uma ação política que tem sido abandonada no Brasil e em diversos países. Freitas (2013), afirma que a política de meritocracia (bonificação) juntamente com a crescente responsabilização e privatização constituem-se como categorias centrais da formulação dada ao denominado “neotecnismo”³⁵, com a ideia de controle que predomina sobre a educação e está de acordo com processos instaurados para garantir alguns resultados definidos antecipadamente e que se configuram como “standards” resultantes de testes padronizados (id.,2013, p. 383). Segundo essa análise, a partir do ano de 2011, a política de pagamento de bônus foi suspensa, em Nova York, exatamente porque não funcionou, e tem caracterizado violação da ética, pois, estão fazendo experiências sociais com ideias pouco consolidadas, gerando situações agravantes que mexem com a vida dos professores, alunos, pais e gestores (id., 2013, p. 386).

Essas mudanças têm viabilizado a construção de um consenso de que toda a sociedade precisa estar preparada para a competitividade, para garantir o desenvolvimento econômico e esse fator tem resultado no crescente processo de mercantilização da educação em Goiás. O planejamento educacional goiano, apresentado nesse contexto, parte do princípio da racionalização de investimentos, de criação de projetos pedagógicos e de programas de avaliação e correção das despesas e aceleração da aprendizagem, com base na redução do orçamento público, maior controle social e educacional, a partir de uma descentralização das ações e responsabilidades com a educação e centralização de políticas e de poder decisório nos programas governamentais³⁶.

Essa nova forma de gerenciamento das atividades públicas desenvolvidas em Goiás, exemplificada pela proposta de planejamento do PPA, apresenta um discurso amplamente inserido na lógica de mercado, onde o acesso das populações à escola básica é visto como condição necessária para os indivíduos, na condição de cidadãos, terem maior domínio técnico-científico, em que o acesso à informação e maior participação social. Esse discurso adquiriu maior ênfase nas iniciativas governamentais de políticas públicas dos países pobres e populosos a partir da década de 1990, por meio

³⁵ Para Freitas (2013), o tecnicismo na educação contemporânea se apresenta sob forma de uma “teoria da responsabilização”, meritocrática e gerencialista, que propõe uma racionalidade técnica evidente nas avaliações de aprendizagens e de sistemas de ensino realizadas por testes padronizados, ancorados em concepções da psicologia behaviorista, nas novas tecnologias da informação e sistemas, que são denominadas “neotecnismo”

³⁶ Conforme a proposta do PPA 2004/2007, ver em Secretaria de Estado de Educação, PPA, 2005.

dos acordos assumidos na Conferência Mundial de Educação para Todos e da Declaração de Nova Delhi. Esses acordos marcaram as iniciativas de reforma educacional no Brasil, sendo marcados também pelas definições de políticas educacionais do Banco Mundial, e de reformadores educacionais internacionais (FREITAS, 2013), que têm sido incorporadas nas políticas nacionais, desde a década de 1990, conforme analisado anteriormente.

A partir de uma breve análise feita nos programas do PPA/Goiás, nota-se que há, sistematicamente, um alinhamento do governo goiano com as propostas reformistas em curso nos países em desenvolvimento. Nesse sentido, as questões educacionais, historicamente reivindicadas pelos trabalhadores em educação como as questões da universalização da educação, do acesso e permanência do aluno na escola, a descentralização administrativa e compartilhada do sistema de ensino, a formação inicial e continuada de profissionais da educação, o piso salarial e a democratização da gestão educacional passaram a constituir-se, a partir da década de 2000, como prioridades acatadas nas agendas dos programas de governo, colocando-as como um dos principais argumentos das propostas de reforma educativa em Goiás.

A Secretaria de Estado de Educação (SEE) está subsidiada por um programa político fundado no discurso de reforma educacional com equidade, mas articulado com as parcerias privadas o que facilita o atendimento das demandas educacionais, pela iniciativa privada, por meio de comercialização de serviços de educação que são essenciais à sociedade.

Nas recentes propostas de reformas educacionais que se implementam em Goiás, conforme analisamos, ainda são alvos de críticas e amplos debates a defesa da implementação do processo de eleições diretas para diretores, a implantação de Planos de Cargos e Salários para professores e servidores Técnico-Administrativos, a descentralização dos recursos financeiros para as escolas entre vários outros, como a proposta de atendimento às necessidades econômicas da população carente com o benefício do Salário-Escola e Bolsa-Família. Os desafios para a estruturação da educação de qualidade estão prementes e têm promovido um amplo reformismo educacional que tem acelerado o processo de municipalização da educação.

3.2. A estruturação da educação escolar no município de Catalão a partir dos anos 1990.

Com o objetivo de conhecer as políticas e ações implementadas no município de Catalão, que promoveram a consolidação da parceria público-privada na organização da primeira etapa da Educação Básica, vamos analisar alguns dados do processo de organização da educação neste município entre as décadas de 1990 e 2012. A análise a seguir toma como referência os indicadores, taxas e estatísticas educacionais apresentados pelo MEC, pelo IBGE, pelo PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios e pela Secretaria de Estado de Gestão e Planejamento do Estado de Goiás – SEGPLAN – para a educação em Catalão.

Mediante a análise de estatísticas e indicadores, estaremos lidando com amostragens e alguns registros que, por sua metodologia, contém imprecisões e restrições de informações e que, por isso, não retratam todas as contradições da realidade educacional. Mas, os dados estatísticos são importantes elementos utilizáveis para lidar com os fatos ou eventos de uma dada realidade, no caso específico, as condições da educação brasileira e municipal, num determinado período de tempo, e a dinâmica educacional retratada nesse período.

O município de Catalão está localizado na região do Sudeste Goiano, hoje tem uma área territorial de 3.821,461 km.² Foi elevado à categoria de cidade nos anos 1859. Na década de 1910, foi contemplada com a Ferrovia Mogiana, que possibilitou melhorias no transporte intermunicipal e isto promoveu um efetivo crescimento e desenvolvimento econômico e social a este município.

O historiador Nasr Fayad Chaul (*et al.* 1994, p.181 *apud* BELO-RODRIGUES e FLORES, 2009) afirmou que a vida em Catalão até os anos 1940 foi marcada pelo poder oligárquico e por suas práticas violentas visando a preservação das famílias e dos grupos participantes no comando local, de modo que a violência foi tão marcante na cidade, que nem mesmo os ares de mudanças e de progresso preconizados pelos anos 1930 foram capazes de alterar essa realidade.

Por volta desse período, a taxa de urbanização, em Catalão, correspondia a 16% enquanto em Anápolis, uma das maiores cidades de Goiás, era de 27%, e, em Goiânia, capital do Estado, a urbanização correspondia a 39%. A cidade de Catalão, na década de 1940, não investiu no desenvolvimento industrial e perdeu a função de intermediário

comercial, conquistada pela construção de rede ferroviária pela Fepasa - Ferrovia Paulista S.A. Mantendo o seu caráter fundamentalmente agrícola, Catalão esteve em décimo lugar na colocação entre os municípios goianos com melhor produção, denotando a importância relativa desse município no contexto econômico do Estado (CHAUL, 1994).

Esses e outros fatos levaram Chaul (id., 1994, p. 181) a afirmar que o declínio acentuado da importância relativa de Catalão, no contexto do Estado, teve influência na retração da vida política à participação e interesses puramente locais. Há consenso sobre o fato de que a conjuntura dos tempos republicanos gerou agitações políticas em todo país. Esses tempos possibilitaram a emergência de uma nova estrutura de organização política, denominada de coronelismo, que foi se consolidando como forma definida de comando, em Catalão, chegando a ser já, nos anos 1960, reconhecidamente, a forma dominante (CHAUL *et al.*, 1994). Os coronéis assumiam o comando local, dominavam a cidade e recebiam o apoio unânime da Câmara Municipal (id., 1994, p. 54-56).

Essa agitação político-partidária se agravou com a instalação de conflitos políticos envolvendo as oposições em disputa pelo poder local, a disputa pelo poder do Estado e a relação estabelecida com a esfera federal. Nos anos 2012 a política local marcadamente tem se colocado em oposição partidária com o governo estadual e mesmo com o governo federal, e isso impõe obstáculos ao cumprimento do regime de colaboração e ao pacto federativo, conforme define a Constituição Federal de 1988.

No aspecto da urbanização, Catalão experimentou um o crescimento econômico, acentuado a partir do final dos anos 1970 com a construção de Brasília e da rodovia BR-050 que passa por Catalão interligando os estados de Goiás, Minas Gerais e São Paulo à capital federal (BELO-RODRIGUES; FLORES, 2009, p. 88). Com a implantação da exploração de minérios nesse município a cidade tem apresentado mudanças significativas no crescimento populacional, conforme é possível constatar tabela 2.

Tabela 2 - CATALÃO – GO – População Estimada – 2001-2011

População Estimada									
	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2008	2009	2011
Total habitantes	65.479	66.414	67.446	69.459	70.574	71.680	79.618	81.109	88.353

Fonte: SEGPLAN/SEPIN, Goiás, 2012. Elaboração: BELO, F. F.

Catalão saiu dos 39.172 habitantes, nos anos 1980, para 88.353 habitantes estimados para 2011, apresentando uma taxa de urbanização correspondente a 81.064

habitantes em 2011 (GOIÁS, 2012). Podemos verificar um movimento oscilante na taxa de crescimento populacional, considerando comparativamente os dados que passaram a ser divulgados amplamente, a partir do ano de 1996, com os apresentados anteriormente em 1990, observamos que houve uma leve oscilação decrescente na taxa geométrica de crescimento, conforme notamos na tabela 2.

Tabela 3 - CATALÃO – GO - Taxa Geométrica de Crescimento - 1991-2011

	1991	1996	2000	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Taxa de Crescimento Geométrico Populacional (%)	3,05	1,42	1,86	1,86	1,81	2,33	2,70	2,61	3,02	2,92

Fonte: SEGPLAN/SEPIN, Goiás, 2012. **Elaboração:** BELO, F. F. **NOTA:** Para os municípios que foram sendo instalados nos períodos intercensitários não foi feito o cálculo das taxas de crescimento.

A Taxa Geométrica de Crescimento indica a intensidade de crescimento anual da população residente em determinado espaço geográfico. Essa taxa é influenciada pela dinâmica da natalidade, da mortalidade e das migrações que ocorrem no período considerado. Assim, a diminuição ou ampliação nos fluxos migratórios também são fatores que alteram os resultados da taxa de crescimento (IBGE, 2012). Em Catalão, essa oscilação demográfica pode estar associada ao crescente fluxo migratório que se expressou em 1991, ocasionado pela expansão de atividades econômicas atrativas, e a diminuição desses fluxos migratórios ocorridos no decorrer dos 1990 e 2000 pode ser associada às oscilações decorrentes desse processo de expansão das atividades econômicas.

De modo geral, considera-se que um dos fatores que tem possibilitado o crescimento demográfico, em Catalão, está relacionado à economia crescente, que tem sido expressiva pela atuação de empresas de grande porte no ramo de mineração, fabricação de adubos e fertilizantes, montagem de veículos e máquinas agrícolas, e do comércio atacadista de grãos (GOIÁS, SEGPLAN, 2012). Este município destaca-se na exportação de soja, automóveis, adubos e fertilizantes para o mercado externo e para o interno (GOIÁS, SEGPLAN, 2012). Com esse perfil, Catalão tem apresentado uma evolução considerável em seu Produto Interno Bruto (PIB) - e PIB Per Capita –dos últimos anos, expressivo na ampliação de sua participação na produção industrial do Estado de Goiás, conforme verificamos na tabela abaixo,

Tabela 4 - CATALÃO – GO - Produto Interno Bruto (Valores a preços de janeiro de 2013, corrigidos pelo IPCA)

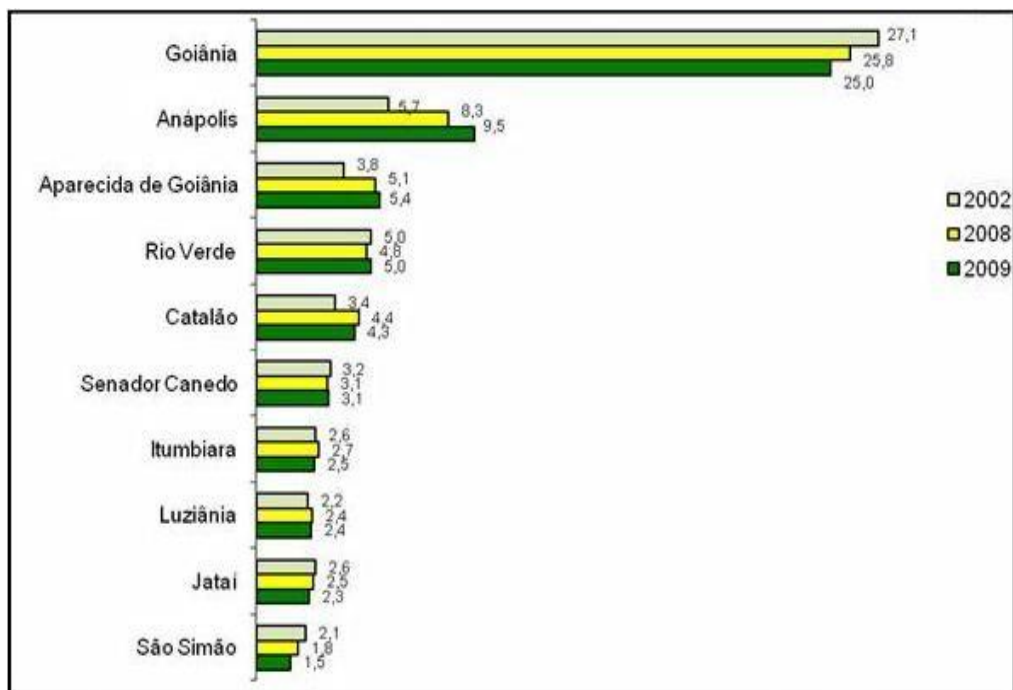
Produto Interno Bruto											
	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
PIB (R\$ mil)	1.303.863,1	1.844.658,7	2.206.865,4	2.435.142,4	3.049.654,1	3.517.988,8	3.495.331,2	3.503.103,1	3.951.301,9	4.303.442,1	4.488.941
PIB/Per Capita (R\$)	30.386,39	28.387,22	33.402,16	36.254,50	44.618,19	50.648,42	49.527,18	48.871,422	52.250,00	54.051,11	55.332,29

Fonte: SEGPLAN/SEPIN, Goiás, 2012. Elaboração: BELO, F. F.

NOTA: A partir de 2002 foi adotada nova metodologia e revisão dos dados.

Os destaques da participação de Catalão no PIB de Goiás foram apresentados pelo setor industrial com 48,6%, pelo setor de serviços com 45,1%, o setor agropecuário teve menor contribuição, ficando em torno de 6,3%. O avanço da participação do PIB do município no PIB global do Estado passou de 2,28% em 1999 para 3,4% em 2002, o que possibilitou ao município passar de 8º lugar para o 5º no *ranking* de participação da geração de riquezas do Estado de Goiás, chegando em 2009 ao índice de 4,3% (SEGPLAN/SEPIN, GOIÁS, 2012). O gráfico 1 ilustra a posição de Catalão no *ranking* dos municípios goianos na geração de riquezas.

Gráfico 1 – Estado de Goiás - Ranking dos municípios na geração de riquezas



Elaboração: SEGPLAN-GO/SEPIN/Gerência de Contas Regionais e Indicadores - 2011

A partir da consolidação da esfera econômica de Catalão, nos anos iniciais do século XXI, como uma das economias mais importantes na produção de riqueza no Estado de Goiás, consideramos que esse fator é uma referência que pode ser utilizada para verificar a destinação de recursos financeiros e investimentos públicos em políticas e serviços sociais municipais, neste caso, no atendimento educacional público.

Associado ao progressivo crescimento demográfico e também ao desenvolvimento econômico, o IDH de Catalão, em 2002, recebeu uma classificação considerada elevada em relação à qualidade de vida da população, com pontuação correspondente a 0,766, conforme indicado na tabela 5. O IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) é um dado utilizado pela Organização das Nações Unidas (ONU), que apresenta a educação, o PIB *per capita*, a saúde e a longevidade da população. Esses dados são coletados pelo censo realizado pelo IBGE.

Tabela 5 - CATALÃO - GO - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

Índice de Desenvolvimento Humano Municipal*			
ANO	1991	2000	2010
Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M)	0,533	0,662	0,766
IDHM – Educação	0,341	0,519	0,715
IDHM – Longevidade	0,710	0,807	0,819
IDHM – Renda	0,624	0,694	0,769

NOTA: Classificação segundo IDH: Elevado (0,800 e superior) Médio (0,500 – 0,799) Baixo (abaixo de 0,500).

Fonte: *Os dados do IDHM foram extraídos do site Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil. Disponível em: <http://atlasbrasil.org.br/2013/perfil/catalao_go>. Acesso em novembro de 2013. Elaboração: BELO, F. F.

Os melhores índices na qualidade de vida estão associados aos aspectos sociais e econômicos, que descrevem o acesso da população à educação, à tecnologia entre outros fatores. O IDH em Catalão é considerado superior, sobretudo, quando comparado com a média nacional que em 2011 foi de 0,718 (ONU/Pnud, 2011),

entre 2000 e 2010, a dimensão que mais cresceu em termos absolutos foi Educação (com crescimento de 0,196), seguida por Renda e por Longevidade. Entre 1991 e 2000, a dimensão que mais cresceu em termos absolutos foi Educação (com crescimento de 0,178), seguida por Longevidade e por Renda (ATLAS DE DESENVOLVIMENTO HUMANO DO BRASIL, 2013).

Os dados apresentados no Atlas Brasil indicam também que:

o período de 2000 a 2010, a proporção de crianças de 5 a 6 anos na escola cresceu 15,75% e no período de 1991 e 2000, 72,65%. A proporção de crianças de 11 a 13 anos frequentando os anos finais do ensino fundamental cresceu 22,90% entre 2000 e 2010 e 35,54% entre 1991 e 2000. A proporção de jovens entre 15 e 17 anos com ensino fundamental completo cresceu 42,58% no período de 2000 a 2010 e 99,03% no período de 1991 a 2000. E a proporção de jovens entre 18 e 20 anos com ensino médio completo cresceu 91,64% entre 2000 e 2010 e 65,99% entre 1991 e 2000 (ATLAS DE DESENVOLVIMENTO HUMANO DO BRASIL, 2013).

Levando em consideração os dados apresentados podemos afirmar que a ampliação do atendimento educacional neste município tem se expressado de modo significativo, e isso nos permite aprofundar a análise sobre a configuração da educação pública e o processo que legitima a PPP na Educação Infantil da rede municipal. A seguir apresentaremos alguns dados do Inep e do MEC que indicam como este município tem se posicionado quanto ao atendimento da Educação Básica na rede pública, considerando o crescimento demográfico, a urbanização crescente, as

mudanças decorrentes do desenvolvimento econômico e social, da ampliação das demandas por matrículas em creches, pré-escolas e anos iniciais do Ensino Fundamental, decorrentes do processo de municipalização, que tem se consolidado a partir do final da década de 1990.

3.2.1. A estruturação escolar no município de Catalão a partir dos anos 1990

Uma série de encaminhamentos e ações políticas foi realizada no contexto reformista a partir dos anos 1990 e promoveu mudanças significativas na organização da educação, nas diferentes regiões do país, acentuando o processo de municipalização da educação.

Em Catalão, os encargos municipais com a educação foram se ampliando em decorrência da transferência de vagas de escolas estaduais para o município, da ampliação do atendimento educacional municipal frente às demandas crescentes por vagas em creches e pré-escolas. Tais encargos foram assumidos pela Secretaria Municipal de Educação, que é o órgão responsável pelo estabelecimento das políticas e diretrizes educacionais, e ainda, por orientar e supervisionar as atividades educacionais do Sistema Municipal de Ensino. A administração das políticas e diretrizes para o Sistema de Ensino Municipal ocorre em nível municipal, distrital e nas unidades escolares (CATALÃO, LEI Nº 2.872/2011, art. 5º).

Mesmo considerando os limites e a complexidade que existem quando utilizamos estudos quantitativos sobre educação, sabemos que dados, índices e estatísticas apresentam elementos que nos permitem visualizar a dinâmica de atendimento das redes de educação, a distribuição de responsabilidades pelo atendimento educacional na União, Estados, Municípios e Distrito Federal, num período de tempo determinado.

No tocante à responsabilização pela oferta de educação pública, o processo de municipalização requisitou a organização dos respectivos sistemas de ensino a partir do regime de colaboração entre Estados, Municípios e o governo federal (BRASIL, 1996). No município de Catalão, tem sido crescente a oferta de matrícula pela rede pública para a Educação Básica, especificamente a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, conforme observamos na tabela 6.

Tabela 6 - CATALÃO – GO - Número de Alunos Matriculados – anos 1999 -2012.

DEP. ADM	MODAL	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
EST.	Creche	-	-	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Pré-Escola	499	165	43	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Classe Alfab.	316	119	101	55	54	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Ensino Fund. I e II	10.329	9.769	7.749	8.010	6.311	6.284	5.828	5.820	5.625	5.053	4.754	4.480	4.035	3.818
MUN	Creche	-	-	298	379	439	379	406	437	495	564	623	771	818	838
	Pré-Escola	676	741	963	0	448	1.360	1.155	1.311	1.168	1.217	1.396	1.134	1.214	1.275
	Classe De Alfab.	441	628	631	2.248	2.156	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Ensino Fund. I e II	2.227	2.274	2.119	2.799	3.400	3.283	3.266	3.515	3.522	3.738	3.839	4.053	4.635	4.791
PART	Creche	-	-	149	147	159	136	329	291	360	292	317	325	366	535
	Pré-Escola	286	356	528	574	596	967	906	588	514	670	748	730	787	803
	Classe De Alfab.	131	169	181	195	138	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Ensino Fund. I e II	1.225	1.110	1.229	1.228	2.857	2.835	2.850	3.006	2.711	3.072	3.223	3.219	3.261	3.433
TOT.	Creche	-	-	447	526	598	515	735	728	855	856	940	1.096	1.184	1.373
	Pré-Escola	1.461	1.262	1.534	574	1.044	2.327	2.061	1.899	1.682	1.887	2.144	1.864	2.001	2.078
	Classe De Alfab.	888	916	913	2.498	2.348	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Ensino Fund. I e II	13.781	13.153	11.097	12.037	12.568	12.402	11.944	12.341	11.858	11.863	11.816	11.752	11.931	12.042

Fonte: INEP, 2013. Elaboração: BELO, F. F.

Quando estudamos os dados educacionais do município de Catalão, apresentados pelo MEC/Inep não encontramos registros precisos dos anos iniciais da década de 1990³⁷, os dados ilustram apenas um quantitativo geral de alunos que foram matriculadas na rede estadual em Goiás. Os dados apresentados a partir do ano de 1999 passaram a indicar que as matrículas na Educação Básica foram distribuídas entre as dependências administrativas da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, conforme estabelece a LDB nº 9.394 de 1996. A partir dos anos 2000, a municipalização se tornou mais explícita de modo que a primeira etapa da Educação Básica, constituída por creches, pré-escolas e classes de alfabetização ficaram sob a

³⁷O mapeamento completo da educação não era prática corrente entre os municípios brasileiros até meados dos anos 1990. A preocupação com registros precisos sobre os aspectos quantitativos da educação passou a se manifestar com mais materialidade nas políticas do MEC/Inep a partir do final dos anos 1990, no contexto das reformas educacionais.

responsabilidade dos municípios, verificáveis, no caso de catalão, na tabela 6. Entre os anos de 2002 e 2003 a rede estadual parou de ofertar matrículas para creches e pré-escolas e foi reduzindo o número de atendimento nas denominadas classes de alfabetização (INEP, 2013).

A partir de 2004, a rede estadual passou a ofertar matrículas somente para o Ensino Fundamental, e a rede municipal assumiu todas as matrículas em creches, com oferta de 379 vagas nesta etapa, e as matrículas na educação pré-escolar, ofertando 1360 vagas. Zerando matrículas na extinta classe de alfabetização. Para os anos iniciais do Ensino Fundamental, o município ofertou naquele ano, 3.283 matrículas (INEP, 2013). O setor privado também se manteve atuante nesse período, oferecendo vagas para toda Educação Básica e profissionalizante.

Conforme observamos, as matrículas nas classes de alfabetização continuaram a ser realizadas até o ano de 2003 e, nesse período, ocorreu uma adequação das antigas salas de alfabetização organizadas nas escolas, que passaram a ter a denominação de salas de pré-escolas, com redistribuição de matrículas para as crianças de quatro a cinco anos de idade. No Ensino Fundamental, no ano de 2012, o total de 12.042 matrículas de alunos foi distribuído entre a esfera estadual, com 4.164 (34,47%), a municipal, com 4.642 (38,42%) e a particular com 3.274 (27,10%). Verificamos, portanto, a expansão da municipalização e observamos a crescente e participativa atuação da rede privada na oferta de vagas para essa etapa de educação, que promove a manutenção de uma estrutura educacional desigual, dualista pautada na ampliação do espaço privado e encurtamento do espaço público (FRIGOTTO, 2011).

Posteriormente, a Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, alterou a redação original da LDB, incluindo, no Ensino Fundamental, o atendimento a crianças de seis anos e, conseqüentemente, delimitando a pré-escola às crianças de 4 e 5 anos. Em decorrência desse processo, os municípios passaram a garantir a oferta de vagas na Educação Infantil e ainda estruturar adequadamente as unidades escolares públicas de atendimento à criança, referentes às concepções, reformas e adaptações dos espaços apropriados para estruturação prevista nos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituição de Educação Infantil (MEC/2006). Modificações recentes foram apresentadas pela EC nº59/2009 que deu nova redação aos incisos I e VII do art. 208 da CF de 1988 e garantiu a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos (BRASIL, 2009) e pela Lei nº 12.796 de 2013, que alterou a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de

1996, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Entre as providências definidas por esta Lei está a determinação de obrigatoriedade de matrículas para as crianças de quatro anos de idade na Educação Básica, a partir 2016 (BRASIL, 2013).

Com essa alteração e divisão de responsabilidade pela estrutura administrativa e pedagógica da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, há indícios de que os anos finais da pré-escola passaram a exercer o papel que, até então, foi desempenhado pelas classes de alfabetização, tendo como missão alfabetizar as crianças preparando-as para o desempenho nos anos iniciais do ensino fundamental. Esse tema consiste em uma problemática que existe em torno da pertinência ou não da escolarização das crianças, como sujeitos de direitos envolvidos no processo educativo, na pré-escola.

Diante da municipalização da educação em Catalão, houve a necessidade de realização de concurso público, com novas contratações de professores e servidores em geral, e ainda a construção, ampliação e reformas de unidades escolares e de salas de aula, assim como a estruturação do Conselho Municipal de Educação para garantir a normatização de políticas educacionais relacionadas à municipalização. Em entrevista, a ex-secretária de educação do município enfatizou a situação da educação municipal entre o final dos anos 1990 e a primeira década do século XXI.

Segundo seus relatos, esse foi um período de muita mudança na esfera municipal, pois o município de Catalão, a partir dos anos 2000, passou a atender os pais de alunos que exigiam vagas nas escolas e a lidar com o descontentamento de professores, que passaram a atuar com número crescente de crianças por sala de aula e aumento de carga horária de trabalho. A secretária afirmou que o impacto da reforma educacional somente foi se amenizando com o decorrer dos anos e com a adequação da Secretaria de Educação de Catalão ao processo de municipalização. Ela ainda enfatizou:

Eu peguei as escolas, sem “sombra”[sic] de dúvidas, sucateadas, em todos os aspectos, inclusive, em relação ao mobiliário. Não havia um trabalho como uma rede coesa; começamos com um trabalho de revitalização das escolas, em todos os aspectos e construção do projeto político pedagógico de cada escola (...). Nesse primeiro ano (2001), eu já tive que enfrentar um concurso público de professor, porque não tínhamos professores. Nós tivemos um aumento no número de aluno que foi “estrondoso”[sic]... Eu não sei de onde saíram esses alunos, sabe? Mas eu creio que esses alunos não vieram só de fora, embora nesse período tenha tido um “boom” na cidade, muita gente que veio para Catalão e tivemos um crescimento muito grande de alunos na rede. Nós tínhamos muitas crianças em idade escolar fora das escolas e nós atendíamos com as vagas que a gente tinha, tinha sala, mas não tinha professor, ou às vezes, tinha professor com carga horária incompatível com a

realização de um trabalho adequado, gerando uma confusão danada (Entrevista 1, ex-gestora, 2012).

De acordo com os dados estatísticos sobre a Educação Básica em Catalão, a partir da década de 1990, a taxa de alfabetização tem avançado dos 87,2 %, em 1991, para 94,84%, em 2010, resultado que está acima da média estadual de 92,68% (GOIÁS, 2012), verificável na tabela abaixo. Sabemos que esse indicador mede, nesse caso particular, o percentual de pessoas acima de 10 anos ou mais de idade, que sabem ler e escrever bilhetes simples em seu idioma, considerando o total da população da mesma faixa etária, o espaço geográfico e o ano do levantamento.

Tabela 7 - CATALÃO – GO - Taxa de Alfabetização
Taxa de Alfabetização

	1991	2000	2010
Taxa de Alfabetização (%)	87,2	92,1	94,84

NOTA: Pessoas de 10 anos ou mais de idade.

Fonte: SEGPLAN/SEPIN, Goiás, 2012. Elaboração: BELO, F. F.

Mesmo considerando os dados sobre a taxa de alfabetização, que nos apresentam informações superficiais indicativas da situação educacional mínima de uma população, partimos da consideração de que esse município tem um percentual de alfabetização alto. Por outro lado, constatamos que esse município precisa corrigir alguns problemas de acesso e conclusão à educação básica. O relatório de indicadores municipais de Catalão, a partir dos compromissos assumidos com a Cúpula do Milênio, e com o projeto Objetivos do Desenvolvimento do Milênio (OMD), norteado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud/ONU), a partir de 2000, revelaram que no ano de 2010, em Catalão, 12% das crianças de 07 a 14 anos não estavam na escola, e a taxa de conclusão entre jovens de 15 a 17 anos foi de 66,2%. Por esses dados, verificamos que ainda é necessário se construir ações capazes de corrigir essas questões.

Em relação aos estabelecimentos de ensino, em 2010, foram registradas 64 escolas e 679 salas de aula no município de Catalão, conforme a Superintendência de Estatística, Pesquisa e Informações Socioeconômicas de Goiás (GOIÁS, 2012). Os estabelecimentos de ensino passaram de 53, no ano 2000, para 62, em 2012, de modo que houve uma considerável ampliação do número de salas de aulas, que passaram de 459, em 2000, para 1.009, em 2012. Os dados apresentados na tabela 8 indicam o total de estabelecimentos e de salas de aula e não estão desmembrados por dependência administrativa.

Tabela 8 - CATALÃO – GO - Estabelecimentos de Ensino no município

Estabelecimentos de Ensino – Município de Catalão

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Total (número)	53	59	60	62	61	61	62	57	59	61	64	62	63
Salas de Aula - Total (número)	459	493	532	552	535	554	593	588	605	645	679	666	1.009

Fonte: SEGPLAN/SEPIN, Goiás, 2012. Elaboração: BELO, F. F

Quanto aos profissionais da educação básica municipal, a partir dos anos 2000, uma luta foi empenhada pela Associação dos Docentes do Sistema Municipal de Ensino de Catalão para a aprovação do Estatuto do Magistério Público do Município, que é regido pela Lei n.º 2.872, de 18 de novembro de 2011. Nele, está posto o Estatuto e o Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos dos profissionais do magistério público da rede municipal de ensino de Catalão, da Educação Básica de Ensino regular, em geral (CATALÃO, 2011). No Art. 2º, os incisos IX e X estabelecem que a educação municipal deve se efetuar mediante a existência de: IX - ambiente de trabalho com instalações e material pedagógico que propiciem o exercício eficiente e eficaz de suas atribuições; X - liberdade de escolha e utilização de procedimentos didáticos para o desempenho de suas atividades, respeitada as diretrizes legais vigentes. Esses elementos fazem parte da análise desenvolvida no terceiro capítulo, que aborda especificidade da PPPE na educação pública municipal.

O setor privado também está presente nas políticas educacionais municipais a partir dos convênios estabelecidos entre a prefeitura e as entidades escolares sem fins lucrativos e confessionais. O fortalecimento de políticas de parceria público-privada realizada através de contratos, convênios, entre outros, conforme o realizado, em Catalão, com a Editora Positivo, possibilita que a rede de ensino privada passe a atuar diretamente na escola pública, no aspecto pedagógico e administrativo, dando margens à questionamentos que atribuem retração do espaço público em detrimento da ampliação do espaço privado que, em educação, tem diversificado e diferenciado, conforme as análises realizadas neste estudo.

Nesse processo de mudanças na educação municipal, o Estatuto do Magistério Público do Município de Catalão indicou que os profissionais da educação deverão ter

uma participação ativa na construção da escola pública, conforme estabelece seu artigo 7, prevendo que a gestão escolar deve ser organizada e exercida de forma democrática, com a finalidade de proporcionar autonomia e responsabilidade coletiva na prestação dos serviços educacionais, com a participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Político Pedagógico das escolas e a participação de representante de toda comunidade escolar nos processos consultivos e decisórios, através dos órgãos colegiados e instituições escolares além da valorização da escola como espaço privilegiado de execução do processo educacional (CATALÃO, 2011).

O projeto político pedagógico da escola é entendido como um dos instrumentos de construção de identidade e da cultura organizacional escolar, pois se torna uma proposta educativa a ser construída pelos profissionais da educação e destinada a mobilizar, orientar e dirigir as ações no âmbito da instituição (TEIXEIRA, 2001). No projeto político pedagógico das escolas está presente uma determinada concepção de educação e de sociedade, e esta “atribui uma finalidade à escola que seja congruente com aquele projeto” (BORDIGNON e GRACINDO, 2000, 149). A questão da qualidade na educação está diretamente relacionada à especificidade do projeto de educação construído para a orientação e direção da escola. Esta temática faz parte da discussão apresentada no terceiro capítulo, que também relaciona as preocupações materializadas no Plano Municipal de Educação³⁸ do município de Catalão com a “qualidade social da educação” (CATALÃO, 2008).

Esta forma de organização do trabalho docente envolvendo a participação dos profissionais da educação está prevista na Lei 9.394 de 1996, que lançam desafios à estruturação da gestão democrática da escola pública. Conforme as análises que realizamos indicam, a participação dos profissionais da educação na gestão e organização do trabalho pedagógico tem relações diretas com as mudanças na forma de atuar do setor público, promovidas pelas reformas do Estado e pelas políticas neoliberais.

Entre as mudanças na forma de atuação no setor público, Manzine-Covre (2011) afirma, em resenha elaborada sobre o livro *Gestão e patologia social*, de Vincent de Gaulejac, que estamos vivendo sob o domínio extremo do capital financeiro, e o “gerencialismo celebra o enriquecimento, a liberdade e a autonomia, mas

³⁸ A proposta de construção do Plano Municipal de Educação em Catalão foi iniciada em 2008, passou posteriormente por modificações, não chegando a ser aprovada. Em 2013 aconteceu o Fórum Municipal de Educação e a proposta do Plano Municipal foi reformulada.

simultaneamente, cria um estado de crise permanente” (id., 2011, p. 611). Esse lema é defendido como referência à qualidade da gestão participativa. Segundo essa autora, as análises das contradições sobre o gerencialismo, desenvolvidas por Gaulejac, indicam que tem sido comum a defesa desenfreada da eficácia e a perda da ética no trabalho, pois:

na gerência, a reflexão e a ação existem para servir à ininterrupta eficácia. A eficiência perde o seu sentido. A competição torna-se natural: acabar com o outro, com o colega, com a empresa concorrente. Perde-se a ética do trabalho. [...]. No universo gerencial, a subjetividade é mobilizada sobre objetivos, resultados, critérios de sucesso que tendem a excluir aquele gestor que não é útil, rentável. Vulnerável, o gestor culpa-se por não atender às exigências sempre maiores da organização. Está-se em um âmbito em que a pessoa tem de gerenciar a si mesma, ela é uma empresa. Gestores estão sempre ameaçados por demissões que são a expressão da brutalidade. Cada um é jogado fora, sem explicações, sem acompanhamento. Não pode contestar porque a ordem advém de um poder distante, inacessível. (id., 2011, p. 611).

Desse modo, a gestão tem sido acompanhada de um pragmatismo que valoriza o gerenciamento pessoal e empresarial entendidos como técnicas eficazes do processo de competição, que segundo essa racionalidade, promove a eficácia e o sucesso. Essa racionalidade está atrelada ao processo de gestão por competência que, associada à Teoria do Capital Humano tem sido redimensionada com “base na ‘nova’ sociabilidade capitalista” (FRIGOTTO, 2009, p. 68). Nessa conjuntura reformista, Frigotto (2009) afirma que cresceram as influências dos organismos internacionais e das propostas de políticas focalizadas e políticas educacionais centradas na mercantilização da educação, de modo que as noções de qualidade total, de empreendedorismo e a centralidade dos processos de avaliação se tornaram a base do “*fetice* que passa a ideia de que os problemas educacionais se devem à má gestão” (id., 2009, p. 69).

Com o processo reformista que visa à universalização do acesso à educação, tem ocorrido a expansão das escolas públicas de forma desordenada, o que tem gerado uma escola em que cabe tudo, pois como afirma Frigotto (2011, p. 74), ela está na fronteira da inserção social, torna-se uma escola “robusta para menos”, e a qualidade da educação torna-se questionável. Nesse contexto, se fortalece a política da melhoria educacional mediante as parcerias do público e privado, com a comercialização de serviços, produtos e tecnologias educacionais.

Os princípios que estruturam a PPPE referente à Educação Infantil, em Catalão, estão previstos no contrato de prestação de serviços n.º 0111/2009, que foi firmado entre a Prefeitura Municipal – “no âmbito do FUNDEB – pessoa jurídica de direito público interno”, com a Editora Positivo Ltda., “**pessoa jurídica de direito privado**”, de Curitiba, Paraná, para a comercialização do Sistema Aprende Brasil de Ensino – SABE – nas escolas municipais, destinado ao atendimento de crianças da educação infantil (CATALÃO, 2009, grifos meus). Entre eles estão definidos o objeto do contrato referente aos materiais didáticos, assistência, assessoria e tecnologia do portal SABE/Positivo, o regime de execução, o fornecimento de materiais, dotação orçamentária entre outros. As despesas efetuadas para pagamento dos serviços, produtos e tecnologias dessa parceria decorrentes desse contrato, desde o ano de 2009, foram atreladas ao projeto de manutenção do Fundo Gestor do FUNDEB, relacionado à despesa com material de consumo (CATALÃO, 2009).

A partir dessa parceria, ocorreu o fornecimento de livros didáticos integrados para a Educação Infantil, acesso ao portal eletrônico *Aprende Brasil*, acompanhamento e assessoramento pedagógico às escolas parceiras (id., 2009). Estes componentes passaram a fundamentar a organização das escolas municipais destinadas à educação de crianças pequenas, considerando que o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) compra e distribui obras didáticas para os alunos do ensino fundamental e médio, na modalidade regular ou Educação de Jovens e Adultos (EJA) (FNDE, 2013)³⁹, mas não atende a Educação Infantil.

As orientações do MEC definem os materiais que devem fazer parte da organização da educação de crianças de quatro e cinco anos em pré-escolas e pressupõe a utilização de brinquedos pedagógicos tais como blocos pedagógicos, encaixes, quebra-cabeça, fantoches, jogos de memória, cubos, torres, livros de pano, de plástico, de papel, bate-pinos, bolas, sucata, instrumentos de percussão, fantasias, brinquedos sonoros e luminosos (FREITAS, 2007, p. 83). Desse modo, a aquisição dos produtos e serviços da Editora Positivo pela escola pública de Educação Infantil em Catalão não garante o acesso mínimo das crianças aos materiais pedagógicos indicados pelo MEC, pois entre os produtos comercializados apenas os livros didáticos são os materiais destinados às crianças. Verificamos que tem ocorrido a “naturalização” desse processo de

³⁹ Informações adicionais sobre a forma de funcionamento do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) consultar em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-funcionamento>>

mercantilização da educação, uma vez que a secretária de educação desse município entendeu que a parceria foi a melhor forma de organizar a Educação Infantil do município e não questionou o fato do financiamento desse contrato ser realizado com investimento de recursos públicos (Entrevista 1, ex-gestora, 2012). No ano de 2009 foram investidos, pela administração pública municipal na contratação desses serviços e produtos, o equivalente a R\$ 658.924,77⁴⁰.

Conforme consta na proposta de Fornecimento do Sistema de Ensino do SABE/Positivo, apresentada por essa editora “o estabelecimento de parcerias com entidades particulares de ensino com a finalidade de compartilhar procedimentos e conhecimentos, propicia o desenvolvimento do ensino público” (SISTEMA DE ENSINO APRENDE BRASIL, 2009) e constitui um instrumental de suporte, assessoria e assistência pedagógica e administrativa a toda rede pública que se torna parceira dessa Editora.

Consta nas propostas que defendem a realização do contrato com a Editora Positivo, uma valorização dos aparatos da modernização tecnológica da educação sob domínio dessa empresa, definidos como importantes elementos que podem garantir a elevação dos índices, indicadores e estatísticas educacionais municipais, regionais e nacionais, que norteiam as ações políticas estabelecidas entre os Municípios, Estados e o MEC (CATALÃO, MATERIAL PUBLICITÁRIO, s/d).

Conforme analisamos neste estudo, tem se consolidado nas políticas do MEC o estabelecimento de metas para garantir a qualidade da educação. O IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica faz parte de um conjunto de ações que compõem o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, e este tem como “carro-chefe”, segundo Saviani (2009, p. 5), o Plano de Metas Compromissos Todos pela Educação (BRASIL, DECRETO Nº 6094 de 2007). Saviani (2009, p. 7) explica que, no IDEB, as metas estabelecidas são progressivas, prevendo-se que o Brasil chegue ao ano 2022 com a média de 6.0, índice apresentado pelos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) com as médias mais elevadas em desenvolvimento educacional comparadas em âmbito mundial. A busca por uma possível qualidade da educação tem norteado as ações políticas na perspectiva das PPPE.

⁴⁰ A preços de janeiro de 2013, corrigidos pelo IPCA.

As ações articuladas das políticas educacionais com a formalização das PPPE se ampliaram com o processo de municipalização da educação, sobretudo depois que o regime de colaboração foi adotado como forma de garantir a redistribuição das responsabilidades educativas pela oferta e manutenção da educação escolar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios (BRASIL, 1996). Nesse processo, os municípios adquiriram maior autonomia no trato das questões atinentes à organização da escola em sua base territorial, estabelecendo parcerias com a iniciativa privada para ampliarem seu raio de atuação na formulação de políticas locais para a promoção da Educação Básica, sobretudo, para a oferta de Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em Catalão, o estreitamento de interesses comuns estabelecidos entre poder público local e empresas privadas ocorreu com a inserção de novos parceiros e parcerias entendidos como alternativas para garantir a implementação de políticas públicas. A parceria deste município com a mineradora multinacional *Anglo American* resultou na destinação de verbas para a construção de um hospital materno-infantil, uma escola pública, assim como investimentos em projetos culturais e artísticos realizados nesta cidade (Entrevista 1, ex-gestora, 2012). Os convênios para conceder subvenção financeira a entidades filantrópicas também se tornaram mais comuns, como por exemplo, para manter o funcionamento do Cursinho Pré-Vestibular, foi realizado convênio com o Lions Clube de Catalão (CATALÃO, LEI Nº 2.864 de 2011, 2011) para a manutenção e funcionamento da escola Alan Kardec, com a oferta de quinze turmas Ensino Fundamental e Educação Infantil, foi firmado convênio com a entidade Obras Sociais espíritas “Jorge Fahin Filho”, (CATALÃO, TERMO DE CONVÊNIO 005, 2011).

A parceria entre a gestão pública municipal de Catalão e a Editora Positivo nasceu nesse contexto. Segundo declarou a ex-gestora da Secretaria Municipal de Educação (gestão 2000 – 2008), responsável pela implantação dessa parceria, após a aprovação da nova LDB, houve uma ampliação massiva de alunos demandando por atendimento na rede municipal de Catalão, em decorrência da municipalização, com a redistribuição de responsabilidades entre o município e a rede estadual (Entrevista 1, ex-gestora, 2012). Para ela, uma das saídas para resolver o problema da Educação Infantil foi a adoção da parceria com a editora Positivo, que possibilitou a contratação de um projeto de educação denominado Sistema de Ensino SABE utilizado para padronizar os conteúdos a serem trabalhados na Educação Infantil (Entrevista 1, ex-gestora, 2012).

Ela também reforçou a ideia de que, antes dessa parceria, as escolas de Educação Infantil municipal não tinham proposta pedagógica adequada para a realização de um trabalho de qualidade, de modo que cada professor realizava um trabalho diferente, solto e sem (Entrevista 1, ex-gestora, 2012).

Essa dinâmica de organização da educação pública realizada com a incorporação da parceria privada se contrapõe à defesa da educação pública, gratuita, democrática, laica e de qualidade social para todos, fundamentada no princípio da educação como um direito e como um bem público. Tem se constituído duas formas de compreensão da educação, uma envolvendo a problemática da educação como um bem público e um direito social, que se coloca na contramão das privatizações e parcerias privadas, por entender que a educação é um patrimônio público que precisa ser defendido e preservado contra seu desmonte (SEVERINO, 2006). Outra que define educação como uma mercadoria ou serviço disponível no mercado educacional, que precisa ser dirigida pela racionalidade financeira, administrativa, gerencial e instrumental. Esta versão tem sido mais comum nas orientações adotadas pelas políticas e práticas educativas diante da formalização das PPPE.

A partir dessa lógica, os resultados quantitativos e qualitativos oferecidos pelo setor educacional privado passaram a ser utilizados como referenciais de eficiência, eficácia e superioridade em relação ao ensino público, gerando o fortalecimento da crença, entre os gestores públicos e a comunidade escolar em geral, de que as parcerias e acordos público-privados são alternativas adequadas para responder aos desafios colocados sobre a educação na modernidade. De fato, a modernização tecnológica das escolas e as reformas pontuais na gestão escolar realizadas na perspectiva gerencial, são colocadas como imprescindíveis para a modernização educacional.

A seguir foi analisado o objeto do contrato firmado entre a Prefeitura de Catalão e SEMEC para a comercialização de serviços e produtos da Editora Positivo. Estes são definidos como um conjunto de ferramentas capacitadas a melhorar a qualidade da educação pública, no tocante à introdução e utilização de produtos, serviços e novas tecnologias, entendidos como aptos a solucionar os problemas educacionais. O conjunto de ferramentas dessa parceria tem se reduzido em alguns cursos semestrais de capacitação de professores e de profissionais da educação, acesso ao portal eletrônico da internet para uso das escolas parceiras e na aquisição de apostilas, que são os materiais didáticos utilizados pelas crianças.

3.3. A parceria público-privada e a lógica de mercado na educação pública municipal em Catalão/Goiás

Para compreender o processo de materialização da lógica de mercado na educação pública municipal em Catalão as análises anteriores mostram que esse processo está ligado às formulações políticas resultantes de ressignificação da função da escola em um contexto em que a educação passou a ser vista e definida como um bem de consumo (PETERSON e VERGER, 2012). Portanto, “o setor de educação precisa estar organizado de forma a operar com a lógica de um mercado livre” (id., 2012, p. 1.143) que inclui também informações

sobre a natureza da educação oferecida pelos vários fornecedores, incluindo sua qualidade; a vigência de incentivos que induzam ao desempenho esperado; a garantia de mecanismos de regulação que protejam os interesses dos investidores privados e assegurem uma concorrência leal entre os fornecedores, e um sistema de avaliação capaz de fornecer retorno para o sistema de informação, criando um círculo virtuoso (PETERSON e VERGER, 2012, p. 1.143).

As PPPs apresentam os propósitos tidos como ideais para efetivar esse modelo de organização educacional, em que o setor privado entra nesse processo com a oferta de serviços educacionais, de acordo com essa lógica de mercado que está na sua base de sustentação, e “o Estado assegura o ambiente político favorável e, o mais importante, o seu financiamento” (id., 2012, p. 1.143).

De acordo com a então secretária de educação (gestão 2001-2008), formada em matemática e proprietária de uma escola particular⁴¹, na cidade, o processo de municipalização da educação gerou um impacto considerável sobre a gestão pública municipal, entre eles a construção de um projeto político-pedagógico para a Educação Infantil (Entrevista 1, ex-gestora, 2012). Segundo a ex-gestora da SEMEC, o número de escolas de Educação Infantil cresceu muito na cidade, mas “a prefeitura tinha que brigar pelas verbas destinadas à Educação Infantil” e fazer parcerias (id., 2012). Segundo seus relatos, entre as grandes parceiras deste município está *Anglo American*⁴²,

⁴¹A ex-gestora/SEMEC é dona do Colégio Objetivo em Catalão.

⁴²O grupo tem projetos voltados para o desenvolvimento sustentável do município de Catalão e de Ovidor, e já investiu cerca de R\$ 1,5 milhão entre incentivos fiscais, projetos subsidiados total ou

empresa de exploração de minérios, para execução de projetos nos setores de educação, saúde, cultura e meio ambiente. De acordo com as explicações da ex-gestora, os convênios e parcerias foram fundamentais, pois ajudaram a construir escolas e oferecer salas de aulas, estruturando a rede de ensino municipal, sendo que:

A creche do bairro Pontal Norte – a Pedro Netto Paranhos - foi feita com ajuda da *Anglo American*. E a creche, inclusive. Temos convênios com entidades filantrópicas como a das irmãs franciscanas e a Escola espírita Alan Kardec. O convênio ajuda a estruturar a rede. Claro que elas têm que ser ajudadas e fiscalizadas (...). Isso foi tudo aprovado pela Câmara, é lei (Entrevista 1, ex-gestora, 2012).

Essa mineradora também financiou o projeto de construção do CCPA – Centro de Capacitação do Pequeno Aprendiz e financia os trabalhos de uma fundação cultural na cidade. As entidades filantrópicas oferecem infraestrutura e vagas de matrículas para as demandas da rede municipal, de modo que tem sido comum a participação desses setores na estruturação da educação neste município.

Segundo a ex-gestora, as preocupações com a Educação Infantil também se deram devido ao fato desta não ter material pedagógico de referência para o trabalho dos professores, não tinham livros, apostilas e ou qualquer outro material pedagógico que fosse adotado pela rede para o trabalho com as crianças. Desse modo, os professores construía seus planejamentos e planos de aula de forma isolada, sem seguir uma padronização, usando um ementário para a Educação Infantil, que funcionava como projeto pedagógico. Esse ementário era composto pelos “conteúdos” a serem desenvolvidos com crianças dessa etapa de educação, baseados em conceitos de movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, matemática, ética, entre outros, seguindo as orientações dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (CATALÃO, PORTARIA Nº 13 DE 2002, IMPLANTAÇÃO DO EMENTÁRIO). Nesse sentido, a ex-gestora afirmou que: “livro didático do Ensino Fundamental vem do MEC, pra Educação Infantil a gente não tinha, então a gente criava nosso material, mas por melhor que sejam, não temos o *know round* de uma empresa cuja finalidade é fazer isso” (Entrevista 1, ex-gestora, 2012). Enfatizou em seguida que empresa do ramo editorial “faz o material para uma rede

extremamente exigente, que é a rede particular”, fato que ela justificou para incorporar essa proposta na educação pública (id., 2012).

Todas as propostas de convênios e parcerias da administração pública municipal precisam de leis aprovando sua execução. Nesse caso, ela afirmou que os vereadores questionaram dando apoio à proposta, e a aprovação na Câmara autorizou e liberou a utilização de um dinheiro público para a PPPE. Segundo ela informou:

Você precisa da aprovação da Câmara por quê? Porque é um dinheiro que teoricamente não deveria ser aplicado ali, porque ali não é escola da rede. Como acontece com o MEC. O MEC é muito rígido nisso aí. Se sair uma verba do MEC pra eu comprar caneta, eu não posso comprar régua, que eu *tô* precisando. Eu tenho que comprar caneta. Se eu comprar régua é improbidade administrativa (Entrevista 1, ex-gestora, 2012).

Para ela esse fato é criticável e representa excesso de burocracia “idiota e totalmente retrógrada” (id, 2012). A coordenadora geral da Educação Infantil (gestão 2001-2012) do período analisado, afirmou que houve apresentação de três propostas, do COC – Colégio Osvaldo Cruz, Positivo e Objetivo, para a escolha de um material apostilado para ser utilizado na Educação Infantil. A opção pelo material da Editora Positivo se deu em função da qualidade do produto, mas segundo suas afirmações, no primeiro anos de implantação, os professores consideraram muito trabalhoso a utilização do material, de modo que houve muita resistência ao uso dos livros (Entrevista 2, 2013). Houve também indiferença e críticas dos professores em relação aos cursos de capacitação e à formação continuada, realizados pela Editora Positivo, porque foram voltados para preparar o professor para usar o sistema SABE desta editora, enfatizou a ex-coordenadora geral da Educação Infantil (id., 2013). Segundo consta o Conselho Municipal de Educação não interferiu nesse processo.

A partir do ano de 2007 começaram os trabalhos de análise e escolha do sistema a ser adquirido pela SEMEC. A ex-gestora da SEMEC afirmou já conhecer o sistema de ensino apostilado do Positivo e, juntamente com a equipe da SMEC, passaram a enxergar as vantagens de adquirir um sistema privado para ser adotado no município. A esse respeito, ela afirmou que optou pela Editora Positivo pois,

Se você me perguntar qual material que eu conheço, eu conheço um *monte*. O nosso que eu adoto aqui na minha escola, achei que não seria ético da minha parte colocar esse material na rede pública.

Inclusive, o pessoal brigou muito comigo, porque eles queriam fazer isso. Aqui é o Objetivo. Se você me perguntar qual é o melhor material, eu ia falar que é este, não é só porque está aqui na escola não, é o material, mais antigo, que continua consolidado. Nós temos universidade! E no mundo inteiro. Só no Japão são 12 unidades. O Objetivo é o maior de todos (...). Eu optei pelo Positivo e fui para Curitiba conhecer, e, diga-se de passagem, financiada pela Positivo. Eu já tinha trabalhado com o sistema Positivo no Anchieta⁴³. Fui pra lá e levei funcionários porque a gente sozinha não dá conta também. O pessoal veio (da Editora) capacitou os professores pra usar o material. Capacitamos, tivemos o aval da Câmara pra isso, tivemos o aval do Ministério Público, a nossa administração foi boa (Entrevista 1, ex-gestora, 2012).

Conforme percebemos, o argumento para a contratação da Editora Positivo foi em oposição à contratação do Objetivo, que é a proposta adotada na escola de propriedade da ex-gestora. Quanto à aquisição dos serviços e produtos da Editora Positivo, verificamos que entre os desdobramentos esteve a visita técnica da equipe da SEMEC à Editora Positivo, em Curitiba, para conhecer o sistema SABE que resultou na confirmação dessa empresa considerada apta a satisfazer as necessidades de organização da educação municipal. Assim, em dezembro de 2007, representantes da SEMEC e a então Secretária Municipal de Educação produziram um estudo do SABE/Positivo, justificando a busca no mercado educativo de um sistema de ensino compatível com as mudanças decorrentes das reformas educacionais, capacitado a estruturar a educação municipal e atender aos documentos legais elaborados após a LDB nº 9.394 de 1996.

Diante da materialidade da realização de PPP em educação municipal, a Procuradoria Geral de Catalão emitiu, em dezembro de 2007, um parecer jurídico com estudos jurídicos sobre a intensão de aquisição de um sistema de ensino pela SEMEC, destacando a metodologia apresentada, sua relação custo-benefício e sua adequação às diretrizes e bases da educação nacional (CATALÃO, PROCURADORIA GERAL DO MUNICÍPIO, 2007). O parecer emitido foi favorável à aquisição dos serviços e produtos da Editora Positivo, declarando que os estudos sobre a proposta da Editora Positivo apontaram que:

é singular, característica essa que inviabiliza a instalação de procedimento e licitação (...). Conforme demonstrado, neste processo, o atendimento da necessidade da Secretaria somente será satisfeito

⁴³ Anchieta foi um tradicional colégio particular da cidade, desativado no final dos anos 1990.

com a aquisição do Sistema de Ensino Aprende Brasil (sic) (id., 2007).

Devido a inexigibilidade de licitação na parceria com a Editora Positivo, apresentada pelo parecer jurídico, em janeiro de 2008, foi celebrado o contrato nº 358/2007, normatizando a contratação do Sistema de Ensino Aprende Brasil (SABE) entre a Prefeitura Municipal de Catalão, pessoa jurídica de direito público interno e a Editora Positivo (denominada por POSIGRAF), pessoa jurídica de direito privado, composto por livros didáticos integrados, acesso a um “Portal Educacional”, assessoria pedagógica e capacitação para a rede municipal de ensino (CATALÃO, CONTRATO Nº 358/2007, 2008). Para 2008, foi previsto a aquisição de 10.914 livros para os alunos da Educação infantil e séries iniciais da primeira fase do Ensino Fundamental, num total de R\$ 521.260,00, efetuado em dez parcelas. Essas despesas decorrentes dessa contratação de serviços foram inseridas no exercício fiscal de 2008 como manutenção da rede escolar e outros serviços de terceiros – pessoa jurídica (id., 2008). No final desse ano, os valores para vigorarem em 2009 foram reajustados para R\$ 523.871,86 (id., 2008).

Segundo afirmou a então coordenadora geral da Educação Infantil desse município (gestão 2001 – 2012), com a inserção desse sistema de ensino privado na educação Infantil Municipal, diversos problemas foram enfrentados, sobretudo, os referentes à implantação de um projeto pedagógico novo nas escolas municipais. Para ela, “realmente foi necessário que o professor se preparasse para usar o sistema” (Entrevista 2, ex-coordenadora da Educação Infantil, 2013). Nesse aspecto, ela afirmou que o desenvolvimento dos trabalhos dos professores com a utilização dos produtos e serviços da Editora Positivo obteve maior aceitação somente a partir de 2009, ano em que a inserção desse sistema foi permeando as práticas pedagógicas da Educação Infantil, pois, segundo seus relatos:

a partir do segundo ano os professores foram se familiarizando, começaram a trabalhar com o material, inventar propostas, eles começaram a planejar e se relacionar melhor com o material e encontrar mais facilidade com o livro. Eu divido assim: primeiro ano, a implantação, o segundo ano, o desenvolvimento, o terceiro e o quarto ano, a consolidação, culminância do trabalho. O auge foi no quinto ano, devido ao uso do material. A contratação de novos professores que não conheciam o material e não sabiam como utilizar dificultou também (Entrevista 2, ex-coordenadora da Educação Infantil, 2013).

Essa aceitação pelos professores da utilização do material da Editora Positivo está relacionada ao fato de que mudanças na escola precisam ser vistas a partir das condições materiais em que estas são construídas. Na relação entre SEMEC e Editora Positivo verificamos que ocorreram poucos questionamentos entre gestores e os professores, ou os questionamentos não tiveram força suficiente para enfrentar a distribuição e adequação do conhecimento escolar que foi realizada pela adoção do SABE/Positivo. Mesmo que a defesa em torno da educação de qualidade para a Educação Infantil tenha sido utilizada como justificativa para a incorporação dessa parceria pública-privada na educação municipal, recorremos a Goodson (2008, p. 29) para reforçar que: “ela encobre relações de poder subjacentes ou pelo menos evita que alguém interfira nelas”. Nesse processo, “o professor é considerado como um transmissor do currículo definido por outras pessoas” (id., 2008, p. 34), neste caso, os profissionais da Editora Positivo. Percebemos que tem ocorrido um movimento de definição do conhecimento do professor, em que tem se realçado o aspecto do “conhecimento prático pessoal” gerando um processo de transformação da “personificação democrática do professor”, que até os anos 1970, ele tinha um papel importante como “intérprete moral e o definidor parcial do currículo” (GOODSON, 2008, p. 35).

Outro aspecto relevante a ser considerado na realização de PPP na educação municipal em Catalão está na sua articulação com uma estratégia política eleitoral. O ano de 2008 foi o final da gestão do então prefeito do PMDB, Adib Elias, que já estava em seu segundo mandato. Como estratégia de campanha eleitoral a equipe do prefeito acreditou que a aquisição de uma proposta de ensino privado para a rede pública municipal seria importante mecanismo para finalizar seu mandato com uma ação diferenciada, que segundo a ex- secretária geral da Educação Infantil, essa política contribuiria para “‘fechar com chave de ouro’ a sua gestão e o partido se manter no poder novamente” (Entrevista 2, ex-coordenadora da Educação Infantil, 2013).

Velomar Rios, candidato do PMDB, foi eleito prefeito em 2008 e assumiu a administração municipal a partir do ano de 2009. Segundo a ex-coordenadora geral da Educação Infantil, foi por pressão dos professores e dos pais, que passaram a exigir a continuação do convênio para a Educação Infantil. Ela afirmou que o novo prefeito e o Secretário da SEMEC, após a eleição não tinham a pretensão de dar continuidade à

parceria com Editora Positivo, por ser caro manter um sistema apostilado. Porém, houve continuidade da parceria e a renovação do contrato com a Editora Positivo foi efetivada.

Diante desse processo de continuidade da PPPE, vários setores do poder público local, entre eles o Ministério Público, a Secretaria de Finanças do Município, o Departamento Jurídico do Município, o Fundo Gestor do FUNDEB, Conselho Municipal de Educação, Câmara de Vereadores entre outros, tomaram ciência e participaram dessa decisão, como forma de acompanhar e fiscalizar esse processo (Entrevista 1, ex-gestora, 2012).

Para dar continuidade ao processo de PPP em educação, no ano de 2009, o Secretário Municipal de Educação de Catalão encaminhou o ofício N.º 069/2009-SMEC para o prefeito de Catalão, Velomar Gonçalves Rios, apresentando o “ATO DE REQUISIÇÃO PARA ABERTURA DE PROCESSO DE CONTRATAÇÃO POR INEXIGIBILIDADE DE LICITAÇÃO”, solicitando autorização para abertura de processo de contratação direta, da Editora Positivo Ltda., objetivando a aquisição do SABC, comercializado exclusivamente em todo território nacional, pela referida editora. Em seguida, o novo secretário apresentou as propostas e razões para a abertura de tal processo de contratação, argumentando que o SABC é composto por livros didáticos integrados, portal de educação na *Internet* e acompanhamento e assessoramento pedagógico. Foi editada, então, a Portaria nº 135 de 29 de janeiro de 2009 (CATALÃO, PORTARIA Nº 135, 2009), pela Procuradoria Geral do Município de Catalão, nomeando uma comissão provisória de Licitação, além de dar outras providências.

Essa comissão teve como responsabilidade manter atualizados os arquivos de registros cadastrais para habilitação de fornecedores de bens e serviços junto ao município. Além dessa comissão, o secretário de educação também apresentou uma declaração justificando sua solicitação:

Conforme disposto no artigo 16, II da Lei Complementar n. 101, de 04 de dezembro de 2000, e para efeito da Inexigibilidade⁴⁴ de Licitação n. 013/2009, que a despesa tem adequação orçamentária e financeira

⁴⁴ A Inexigibilidade de licitação conforme disposto no artigo 25 Art. 25 da lei n. 8666/93. “É inexigível a licitação quando houver inviabilidade de competição, em especial: I - para aquisição de materiais, equipamentos, ou gêneros que só possam ser fornecidos por produtor, empresa ou representante comercial exclusivo”...”II - para a contratação de serviços técnicos enumerados no art. 13 desta Lei, de natureza singular, com profissionais ou empresas de notória especialização, vedada a inexigibilidade para serviços de publicidade e divulgação” (BRASIL, 1993).

anual e compatibilidade com o Plano Plurianual e com a Lei de Diretrizes Orçamentárias, sendo constatada a existência de dotação orçamentária própria” (CATALÃO, DECLARAÇÃO de 10 de fevereiro de 2009).

A contratação foi novamente realizada de forma direta por inexigibilidade de licitação, pois o processo foi fundamentado no teor do disposto nos incisos I e II, do artigo 25 da Lei nº 8666/93, que regulamenta e institui normas para licitações e contratos da administração pública. Sendo assim, ainda em fevereiro de 2009, foram registrados pela Prefeitura Municipal de Catalão os autos sob o número 013/2009, versando sobre aprovação de Inexigibilidade de Licitação referente à contratação da Editora Positivo “para fornecimento de ensino didático-pedagógico, composto de livros didáticos integrados, assessoria pedagógica e portal educacional” (CATALÃO, AUTUAÇÃO 013, 2009).

A comissão de Licitação também trabalhou na consulta de preços e, em fevereiro de 2009, indicou a justificativa de preço da proposta apresentada pela Editora Positivo Ltda., para a contratação do SABE, indicando que estava “em conformidade com os preços praticados pela empresa junto a outros municípios”, conforme demonstrativo de notas fiscais sobre os valores do fornecimento do sistema a outros municípios e de acordo com as planilhas comparativas de preços, que foram anexadas ao documento (CATALÃO, JUSTIFICATIVA DE PREÇO, 2009).

Nesse mesmo mês, o Secretário de Educação enviou o ofício n.º 062/2009/SMEC para a Equipe Técnica da Secretaria Municipal de Educação solicitando “a apreciação e emissão de Parecer Técnico-Pedagógico, informando sobre a qualidade dos materiais apresentados e sua adequação à proposta pedagógica do município, para eventual aquisição” (CATALÃO, Ofício 062/2009/SMEC, 2009). Para tanto, o secretário argumentou estar

Considerando os anseios da gestão com a educação do Município, bem como a previsão de ações na área educacional, constante no Programa de Governo Municipal. Procedeu encaminhamento, para análise e avaliação, as amostras dos materiais didático-pedagógicos, que compõem o Sistema de Ensino Aprende Brasil e demais documentos, entregues pela empresa positivo Ltda. (CATALÃO, OFÍCIO 062/2009/SMEC, 2009).

Os materiais didático-pedagógicos que compõem o SABE foram avaliados pela equipe técnica nomeada pela Secretaria Municipal de Educação, a qual elaborou parecer

técnico fundamentado no documento “Da contratação do sistema de ensino Aprende Brasil da Editora Positivo Ltda pelo poder público” (CALDAS, 2008), que discorre sobre as normas que regem a contratação com a administração pública, garantindo os princípios constitucionais de razoabilidade, proporcionalidade, publicidade, alegando não haver impedimentos à adoção de recursos didáticos reputados como adequados ao ensino dos alunos. Informando que ao aluno da rede pública “deve ser assegurado o contato com melhores materiais e tecnologias destinados ao ensino, em igual medida com que tal é assegurado em relação ao aluno de escola particular” (id., 2008, p. 9).

Os argumentos presentes na proposta de fornecimento de materiais didáticos da Editora Positivo reforçam que o estabelecimento de parcerias entre setor educacional público e privado constitui uma ação social, a partir de interpretação das indicações previstas na Constituição Federal, dispondo que a educação deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. É criticável o fato de que a finalidade da parceria foi relacionada à proposta de garantir o compartilhamento de procedimentos e conhecimentos do setor educacional privado para o setor público, no sentido de propiciar o desenvolvimento do ensino público no país (SABE, EDITORA POSITIVO, PROPOSTA DE FORNECIMENTO DE SISTEMA DE ENSINO, 2009).

Verificamos que o contexto de reformas neoliberais foi favorável à ampliação de parcerias com empresas e entidades que apresentassem propostas e projetos envolvendo tecnologias educacionais destinadas a melhorar a qualidade da educação pública, que foram estimuladas pelo MEC. A proposta da Editora Positivo apresentou o objetivo de atender os alunos da rede pública de ensino, evidenciando para isso, todas as possíveis vantagens decorrentes da aquisição dos produtos e serviços educacionais privados, destacando um determinado padrão de qualidade e de confiabilidade conquistados pela Editora Positivo, no decorrer dos 35 anos de atuação no mercado educacional (id, 2009).

Para justificar a aquisição do SABE, a proposta apresentada ressaltou a consideração da busca dos Municípios brasileiros pela melhoria da qualidade da Educação Básica. Ao se pretender atingir o princípio da garantia de qualidade, conforme o artigo 206, inciso VII da Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Editora Positivo reforça que os Municípios podem contar com seus produtos e serviços. Desse modo, essa Editora ressalta que “qualidade e o sucesso na educação resultam no aprendizado”, sendo este constituído por “produtos e serviços voltados para a liderança ativa, para a participação organizada da comunidade escolar, para o aperfeiçoamento dos professores

motivados e qualificados” (id., 2009). O SABE, como projeto educativo desta Editora, é apresentado como capacitado a realizar, com a intervenção docente, a mediação pedagógica em sala de aula. Por essa via,

a concretização do projeto educativo escolar realiza-se, efetivamente, na sala de aula, por meio da intervenção docente. Muitas ferramentas são mobilizadas para que o processo de ensino resulte na aprendizagem. Entre elas, o Livro Integrado Aprende Brasil - eixo articulador da proposta de organização curricular e da mediação pedagógica – o Portal Aprende Brasil – conteúdo educacional organizado que permite o desenvolvimento das capacidades de busca, seleção e organização de informações; e a Assessoria Pedagógica – que atua na formação continuada das equipes docente e técnica das escolas parceiras, habilitando-as para a plena utilização do Sistema APRENDE BRASIL. O Livro Integrado, em parceria com o Portal Aprende Brasil, traz à comunidade educativa elementos para a significação do mundo que a cerca (SISTEMA DE ENSINO APRENDE BRASIL, EDITORA POSITIVO, PROPOSTA DE FORNECIMENTO DE SISTEMA DE ENSINO, 2009).

Nessa proposta, analisamos que a definição de “sistema” definida pela Editora Positivo indica que este resulta num pacote contendo livros didáticos, definidos como eixos da proposta curricular e da mediação pedagógica, portal eletrônico da *internet*, que juntos constituem-se como as ferramentas modernas, utilizadas para promover uma aprendizagem de qualidade. A assessoria pedagógica presente nesse pacote de serviços visa habilitar os profissionais da educação municipal para a “plena utilização do SABE” (id., 2009). A parceria para a aquisição desse material didático é reforçada pela proposta de exclusividade. Esta dispõe de produção do material a ser comercializado com capa estilizada com fotos das crianças e da cidade (CATALÃO, CONTRATO N.º 0111/2009, 2009). Interferir na elaboração da capa do material didático previsto nessa parceria se constituiu como a única ação de autonomia que o município de Catalão obteve. Nossas análises revelam que todas as ações de mudança realizadas com a PPPE em Catalão giram em torno da implementação do SABE e de sua utilização nas escolas públicas.

Para reforçar as vantagens da contratação do SABE, a proposta de fornecimento de materiais apresentou esclarecimentos quanto à forma de comercialização, que de acordo com a Lei n.º 8.666, prevê a Inexigibilidade de Licitação e também pela comprovação apresentada em documento de “exclusividade de comercialização do produto” e a “notória especialização da empresa” (id., 2009). A Editora também

procedeu com o envio de notas fiscais de fornecimento do SABE para vários municípios brasileiros, alegando com isso, demonstrar isonomia entre os preços praticados firmados em contratos administrativos com outras prefeituras (SABE, POSITIVO. ENCAMINHAMENTO DE NOTAS FISCAIS DE FORNECIMENTO DO SISTEMA DE ENSINO APRENDE BRASIL, 2009).

Conforme verificamos, a proposta dos produtos e serviços do SABE ressalta que a Editora Positivo está apta a garantir a qualidade e o sucesso escolar sendo, portanto, comercializado como um mecanismo capaz de melhorar os índices previstos nos planos de metas estabelecidos pelo governo federal para a melhoria da qualidade da educação. O discurso apresentado por essa empresa educacional define a proposta do SABE como constituída de material ideal para ser utilizado de “maneira coordenada e relacionada por ações subsidiadas por planos de estudos consistentes que estabelecem expectativas qualificadas de aprendizagem para os alunos atingirem os melhores resultados educativos” (id., 2009).

Observamos que a assessoria pedagógica que faz parte dessa parceria é oferecida às equipes técnico-pedagógicas da rede municipal, considerando o número de alunos e professores cadastrados no sistema e os níveis de ensino. Inicialmente, essa assessoria prevê habilitar o coordenador pedagógico regional e o assessor de área das equipes da rede municipal de ensino para a utilização do livro didático e do portal Aprende Brasil, no que tange à proposta e metodologia para os níveis de ensino. Os cursos de metodologia e de recursos tecnológicos foram realizados para treinamento dos profissionais da Educação Infantil e coordenador pedagógico para a implantação do SABE. Conforme Adrião (*et al*, 2009, p. 801) destaca:

Parece-nos que tais empresas, mais do que meras fornecedoras de materiais e equipamentos, passam a incidir sobre o desenho da política educacional local e sobre a organização do trabalho docente e administrativo desenvolvido em cada uma das unidades de ensino da rede pública, razão pela qual se tornam *parceiras* dos governos municipais.

Nesse sentido, observamos que essa questão não se limita ao município de Catalão, pois, a política de cunho empresarial na educação pública tem adquirido centralidade nos últimos anos. Frigotto (2011) afirma que os ditames mercantis têm transformado a educação em mercadoria e garantido a diminuição do espaço público. Identificamos que as ações previstas pela assessoria pedagógica implantada pelo SABE

destinam-se a adequar os profissionais da educação municipal para melhor utilização do SABE, com encaminhamento de rotina para o funcionamento das escolas parceiras, passando para a escola pública uma lógica operacional. Para isso, na proposta de trabalho com o SABE previu:

Quadro 2 - AÇÕES PREVISTAS PELA ASSESSORIA PEDAGÓGICA IMPLANTADA PELO SABE/Positivo

<ul style="list-style-type: none">a) Operacionalização do Sistema de ensino Aprende Brasil;b) Orientação sobre os encaminhamentos metodológicos contidos no Livro Didático Integrado;c) Assessoria para a adequação da grade curricular;d) Orientações sobre a legislação educacional vigente;e) Orientações para elaboração do planejamento escolar;f) Esclarecimentos sobre os aspectos da verificação do rendimento escolar, no processo avaliativo;g) Intercâmbio de experiências entre as escolas da rede pública parceiras do Sistema de Ensino Aprende Brasil;h) Orientações sobre as diversas formas de integração família-escola;i) Aprofundamento dos conteúdos abordados por ocasião da implantação do Sistema de Ensino Aprende Brasil.

Fonte: CATALÃO, Contrato n.º 0111 de 2009. Elaboração BELO, F. F., 2013.

Com esses encaminhamentos previstos pelas ações de políticas educativas municipais em torno dessa necessária formalização para se efetivar a parceria público-privada com a Editora Positivo, em 18 de fevereiro de 2009, o contrato n.º 0111/2009, denominado “Contrato de Fornecimento de Materiais”, foi assinado entre a Prefeitura Municipal de Catalão – no âmbito do FUNDEB – pessoa jurídica de direito público interno, representado pelo gestor educacional de Catalão, Goiás, com a Editora Positivo LTDA, pessoa jurídica de direito privado, de Curitiba, Paraná. Este, autorizado pelo Processo de Inexigibilidade n. 013/2009, regido pela lei n. 8.666, de 21 de junho de 1993 e pelas cláusulas e condições que foram apresentadas em torno do Objeto e do regime de Execução.

Na quantidade de livros didáticos adquiridos para o ano de 2009, foram incluídos o primeiro e o segundo ano do ensino fundamental, conforme se verifica pelos dados apresentados abaixo:

Tabela 9 - QUANTIDADE ESTIMADA DE LIVROS DIDÁTICOS PARA 2009, POR SÉRIE/ANO – SABE/Positivo

NIVEL	SÉRIE	QUANTIDADE BIMESTRAL	QUANTIDADE ANUAL
EDUCAÇÃO INFANTIL	MATERNAL *	423	846
	NIVEL I	744	2.976
	NIVEL II	864	3456
PLANETA LETRADO			
ENSINO FUNDAMENTAL I	NIVEL III/1º ANO	755	3.020
	1ª SÉRIE/2º ANO	214	856
	2ª SÉRIE/3º ANO		
	3ª SÉRIE/4º ANO		
	4ª SÉRIE/5º ANO		
TOTAL		3.000	11.154

***MATERNAL: material semestral**

Fonte: Catalão, Contrato n.º 0111 de 2009. Elaboração: **BELO**, F.F. 2011

Esse contrato estabelecido previu que as despesas relacionadas à contratação desse sistema de ensino fossem incluídas nas Dotações Orçamentárias para o exercício fiscal de 2009 no Projeto/Atividade 12.361.1036.2031 relacionado à Manutenção do Fundo Gestor do FUNDEB, classificado com o número 33.90.30, e designado como gastos com Material de Consumo (CATALÃO, CONTRATO N.º 0111 de 2009).

Em outubro de 2009 o Ministério Público do Estado de Goiás (1ª promotoria de Justiça) pediu esclarecimentos à SEMEC sobre a parceria entre a Prefeitura Municipal de Catalão/SEMEC e a Editora Positivo, solicitando, no prazo máximo de dez dias, informações sobre o uso do material didático fornecido pelo MEC por meio do PNLD – Programa Nacional do Livro Didático – para os alunos do ensino fundamental, informações sobre a substituição de livros do MEC por livros da empresa Positivo ou similar, esclarecimentos sobre os motivos da preferência e utilização da empresa Positivo), além de envio de documentação comprobatória desse processo e da contratação desse sistema de ensino, assim como informações detalhadas do material didático utilizado no ensino fundamental das escolas municipais (CATALÃO, MINISTÉRIO PÚBLICO ESTADUAL, 1ª PROMOTORIA DE JUSTIÇA, outubro de 2009).

Em resposta, a Prefeitura Municipal de Catalão/SEMEC encaminhou o ofício nº 632/2009, em outubro de 2009, à Promotoria Pública, informando com documentação exigida, o processo de PPP em educação com a Editora Positivo e o uso de material do MEC no ensino fundamental. A partir de 2010, os anos iniciais do ensino fundamental deixaram de fazer parte da parceria, de modo que o contrato de PPP foi prorrogado nos

anos de 2010, 2011 e 2012, seguindo as orientações do termo aditivo do artigo 57 da lei 8.666/93.

Com as prorrogações, também ocorreram reajustes que foram calculados conforme a variação do INPC (Índice Nacional de Preços ao Consumidor) ocorrida no período. As rescisões contratuais foram previstas considerando as hipóteses previstas nos artigos 78 e 79 da lei 8.666/93, sendo que, pela inexecução total ou parcial do contrato, a Prefeitura Municipal de Catalão poderá, garantida a defesa prévia, aplicar à contratada as sanções previstas no art. 87 da lei 8.666/93. Ao descumprimento de qualquer cláusula contratual foi estabelecido um percentual de cobrança de 10% sobre o valor total do contrato para as partes que infringirem as cláusulas prescritas, sem prejuízos das perdas e danos decorrentes do inadimplemento (CATALÃO, CONTRATO N.º 0111 de 2009).

O primeiro Termo Aditivo no contrato n.º 0111/2009 foi realizado em 30/12/2009 e editou o contrato para acrescer o valor, alterando a cláusula 6ª e 16ª do mesmo, tratando-se da prorrogação da vigência contratual até 31/12/2010. No regime de execução, foi alterada a quantidade de livros didáticos a serem comercializados para 2010, deixando de contemplar o segundo ano do ensino fundamental, e o contrato ficou estabelecido no valor de R\$ 537.720,00. As mudanças nas dotações orçamentárias, em 2011, foram regidas pelo segundo Termo Aditivo ao contrato n. 0111/2009 – entre o Município de Catalão e a Editora Positivo. Este formalizou a prorrogação da vigência contratual, em 12 meses, a partir de 01/01/2011 e estabeleceu reajuste de 4,03%, nos valores dos livros didáticos comercializados com mudanças nas dotações orçamentárias previstas no contrato para o Projeto/Atividade 12.361.1080.4046 referente à Manutenção do Fundo Gestor – FUNDEB, cujo elemento especificado recebeu o número 33.90.30 referente à aquisição de Material de Consumo. Para os anos de 2011 e 2012, os valores dos livros didáticos caíram para R\$ 393.472,80, devido ao fato de os anos iniciais do ensino fundamental serem excluídos do contrato (CATALÃO, 2011), mediante questionamento do Ministério Público.

A pesquisa de campo que foi realizada nesse trabalho envolveu quatorze escolas de educação infantil, dentre as quinze instituições existentes na cidade de Catalão. As escolas apresentam condições de atendimento muito desiguais, uma estava funcionando em casa alugada, com má distribuição dos espaços, devido à sua sede estar sendo reconstruída e ampliada. Duas estavam fechando turmas de educação infantil e

repassando as matrículas das crianças para outra escola maior e mais estruturada. Em 95% delas, não existem espaços para o lazer, quadras esportivas abertas ou cobertas, refeitórios, dormitórios, bibliotecas, salas ou laboratórios de informática, brinquedotecas entre outros. Nesse aspecto, a PPPE, estabelecida nesse município, realizada durante o período de cinco anos, não chegou a provocar alterações significativas na forma de organização estrutural da educação municipal.

A partir dessa escolha política de parceria com a Editora Positivo, para organizar a etapa de atendimento à Educação Infantil oferecida pelo município, regularizou-se a inserção do setor privado na educação pública (CATALÃO, 2009). Com isso, tem ocorrido a materialização de altos investimentos de recursos públicos pagos pela administração pública por serviços privados que poderiam ser desempenhados na própria esfera pública. Segundo afirmou a ex-Secretária Geral da Educação Infantil municipal, e atual presidente do Conselho Municipal de Educação, entre os anos de 2011 e 2012, alguns membros da secretaria geral de educação infantil da SEMEC, juntamente com alguns professores de cursos de licenciatura da Universidade Federal de Goiás - UFG, Campus Catalão, passaram a elaborar uma proposta de trabalho conjunta para se construir um projeto político-pedagógico para a Educação Infantil municipal (Entrevista 2, ex-coordenadora da Educação Infantil de Catalão, 2013).

Para tanto, foram realizados alguns encontros entre esse grupo de trabalho. Em 2012, ano eleitoral, foi realizado um encontro municipal de Educação Infantil, envolvendo professores, coordenadores, membros da SEMEC e professores da UFG/Catalão para se discutir e marcar os encaminhamentos da proposta para a realização do projeto político pedagógico da Educação Infantil.

Também, foi realizado, no início do ano de 2012, o Fórum Municipal de Educação Infantil, que contou com a participação significativa de representatividades de vários setores da sociedade local, e nesse evento, se discutiu a realidade da infância no município de Catalão. Foi aprovada uma carta definindo os encaminhamentos a serem adotados para se pensar a Educação Infantil. Segundo os relatos apresentados pela ex-coordenadora geral a Educação Infantil, não foi realizada mais nenhuma atividade nesse sentido. A ex-coordenadora geral da educação infantil afirmou que, no segundo semestre de 2012, um grupo de professores da UFG, que ajudaram a realizar esses eventos e que estava à frente do movimento pró-construção da proposta pedagógica da Educação Infantil municipal, se reuniram com o secretário da SEMEC e apresentaram

uma proposta comercial com orçamento no valor de R\$ 312,000,00 considerados necessários para a realização do referido projeto pedagógico para estruturar a Educação Infantil municipal (Entrevista 2, ex-coordenadora geral a Educação Infantil, 2013).

Segundo relatou a ex-coordenadora geral da Educação Infantil, a equipe da SEMEC queria construir uma proposta pedagógica de forma coletiva, envolvendo todos os representantes da Educação Infantil do município, sem investimento de recursos financeiros, como alternativa a PPPE com a Editora Positivo. A partir desse episódio, verificamos que a lógica de mercado permeia a construção de uma proposta pedagógica para a Educação Infantil municipal, inclusive quando esta proposta foi elaborada por representantes da comunidade acadêmica.

Constatamos que nesse período ocorreram disputas para a eleição municipal e o apoio de professores da universidade poderia ser utilizado como campanha política pró-continuidade do PMDB no governo local. Nosso objetivo não consistiu em analisar esse episódio, de modo que não podemos afirmar as condições adversas que ocorreram com os trabalhos desenvolvidos entre a equipe de professores da UFG e integrantes da SEMEC para a construção de projeto pedagógico para a Educação Infantil. Sabemos que o atual prefeito eleito é do PSDB. Este trocou a parceria com a Editora Positivo pela parceria com o Sistema COC/NAME, cuja tramitação está sendo formalizada em 2013 (id., 2013). Desse modo, está evidenciado que a lógica mercantil prevalece orientando as políticas educacionais nesse município goiano, mesmo diante da mudança político-partidária.

3.4. A lógica de mercado na educação pública municipal e as campanhas publicitárias em Catalão/Goiás

A Editora Positivo, ao manter parceria com diversas escolas, em todo território nacional, exige exclusividade na venda e comercialização de produtos e serviços, sobre o uso de sua marca e de direitos autorais. Desse modo, as marcas nominativas e figurativas do Sistema de Ensino Aprende Brasil e do Positivo, assim como seus derivados, são de propriedade da Editora Positivo (registradas no Instituto Nacional de Propriedade Industrial – INPI), de modo que essa contratação indica que a utilização da marca e direitos autorais servem apenas para uso didático de seus próprios alunos nas escolas municipais (CATALÃO, CONTRATO N.º 0111 de 2009). Os direitos autorais dos livros didáticos que compõem o Sistema de Ensino Aprende Brasil são de

propriedade privada e exclusiva da Editora Positivo, estão registrados na Biblioteca Nacional, tendo proibido a reprodução.

A Prefeitura Municipal de Catalão, por meio da Secretaria Municipal de Educação, é responsável pela seleção e escolha de imagens, textos, fotos, ilustrações, desenhos, *slogans* e criações para fins de elaboração, confecção, ilustração e impressão da capa e contra capa dos livros didáticos, que são personalizados para cada município, pela Editora Positivo (CATALÃO, CONTRATO N.º 0111 de 2009). Por outro lado, durante a vigência desse Contrato, a Editora Positivo poderá divulgar a parceria com o Município de Catalão como usuária do Sistema de Ensino Aprende Brasil. O município que quiser fazer publicidade com o SABE se responsabiliza pelas despesas de publicidade e outras pertinentes à divulgação pela administração pública dessa parceria.

No material informativo, publicado em 2012, pela prefeitura de Catalão e pela SEMEC consta que

A escolha do Aprende Brasil pela Prefeitura de Catalão é reflexo da forte representatividade do sistema no apoio à qualificação da educação brasileira. Presente em mais de 180 municípios, o Aprende Brasil faz diferença na vida de 400 mil alunos de mais de 2.300 escolas públicas. A exemplo de Catalão, as instituições e os alunos que utilizam o sistema Aprende Brasil afora se tornaram referência, elevando seus índices de avaliação do MEC, como o IDEB, e conquistando prêmios em olimpíadas escolares e em feiras educacionais. De acordo com o último levantamento, nove em cada dez cidades conveniadas atingiram ou superaram as metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (CATALÃO, MATERIAL INFORMATIVO, 2011).

Essa ação política foi divulgada como uma forma acertada de aplicar corretamente os recursos públicos. Os dados divulgados pelo IDEB (Índice de desenvolvimento da Educação Básica), da quarta série/quinto ano, indicam leve crescimento dos índices, saindo de 4.4 em 2005, atingindo 4.5 em 2007 e 4.6 em 2009. Em 2011, a média atingida foi de 5.3, superando as metas estabelecidas para esse ano, conforme se verifica na tabela 10.

Tabela 10 - CATALÃO – GO – IDEB- Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Rede Pública Municipal

4ª série/5º ano

Município	Ideb Observado				Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Catalao	4.4	4.5	4.6	5.3	4.5	4.8	5.2	5.5	5.8	6.0	6.3	6.5

Fonte: IDEB/INEP, 2013. Elaboração: BELO, F. F.

Obs: Os resultados marcados em verde referem-se ao IDEB que atingiu a meta.

Além da aquisição do sistema de ensino SABE, a prefeitura divulgou ter investido em outras ações de qualificação da infraestrutura escolar, como o atendimento às demandas de matrícula, construção de novas salas de aulas nos bairros da cidade, construção e ampliação de escolas rurais e distritais (CATALÃO, MATERIAL INFORMATIVO, 2011).

Em decorrência das mudanças e reformas educacionais analisadas, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura juntamente com a Prefeitura de Catalão, desde o ano de 2011, tem divulgado junto à comunidade catalana as vantagens da lógica de mercado na escola pública municipal, publicando comunicados, revistas, informativos em jornais e na *internet* e painéis sobre o projeto de gestão pública adotado nesta cidade, cujo lema destacado ressaltou a temática “Gestão pública responsável constrói cidadania⁴⁵ pela educação” (CATALÃO, MATERIAL INFORMATIVO, 2011).



Foto 1. Material de Divulgação da gestão pública municipal de Catalão, 2012

⁴⁵ Esta concepção de cidadania apresentada nos discursos publicitários tem caráter restritivo.



Foto 2. Material de Divulgação da gestão pública municipal de Catalão, 2012

A campanha publicitária adotada enfatizou que a gestão pública municipal em Catalão é um processo “que está revolucionando a vida da população nos bairros, distritos e zona rural”, pois, ela é realizada por “um governo diferente, planejado e eficiente, que prioriza as crianças” (id., 2011). Conforme se identifica, são lemas carregados de intencionalidades direcionadas a formar uma opinião pública favorável às ações e políticas implementadas por essa gestão municipal, que na organização da educação infantil adotou as PPPE. Assim, nas referências iniciais desse informativo, afirma-se que a gestão pública municipal é constituída por um governo diferente,

planejado e eficiente, que prioriza as crianças, vem garantindo educação de qualidade, acesso às novas tecnologias e novas oportunidades para as famílias, no presente e no futuro, a partir da recuperação da escola como espaço de convivência e desenvolvimento social (CATALÃO, MATERIAL INFORMATIVO, 2011).

Há certamente, uma preocupação da administração pública municipal em construir uma opinião pública favorável em torno da relação entre gestão pública, responsabilidade social e educação. A educação sendo divulgada como espaço de convivência e desenvolvimento social torna-se lema para obter consensos em torno das políticas educativas adotadas localmente pelo município. Este tem ampliado sua rede educacional para garantir o atendimento de demandas por matrículas na educação básica, e objetiva garantir também aceitação dessas ações junto aos eleitores.

Com o processo de municipalização, foi ampliado o atendimento às demandas por matrículas na educação infantil e, de acordo com essa campanha de publicidade, o aumento do atendimento às crianças em idade escolar corresponde a mais de 10 mil

vagas a serem atendidas pelas escolas desse município (CATALÃO, MATERIAL INFORMATIVO, 2012). Não há referências sobre a abrangência desse atendimento e nem ao período correspondentes a essas mais de 10 mil vagas. De acordo com os dados de Inep, para o ano de 2012, esse município ofertou 838 vagas em creches, 1.275 vagas na pré-escola e 4.791 vagas no ensino fundamental I e II, que corresponde a um total de 6.904 vagas para a educação municipal, excetuando o ensino médio e o segmento de EJA (Educação de Jovens e Adultos) (INEP, 2012).

A ampliação da rede municipal de ensino em Catalão tem sido possível porque, segundo o material divulgado, o modelo de gestão pública adotado para responder aos desafios educacionais é “planejado e eficiente”, o que segundo essa perspectiva, tem justificado as ações adotadas frente à (re) definição das políticas educacionais municipais com o intuito de definir “o melhor caminho para o presente e o futuro das crianças e dos jovens da rede municipal” (CATALÃO, MATERIAL INFORMATIVO, 2012). Verificamos que não há uma valorização da função social da escola, do componente curricular vinculado à construção de conhecimento e de formação plena do educando, uma vez que se associa a qualidade e eficiência da educação com o gerencialismo, o acesso às novas tecnologias e a valorização dos objetos e serviços do mercado educacional privado.

A busca por esse caminho a ser construído para o presente e o futuro das crianças e jovens nesse município, aponta que uma das ações destacadas é a aquisição de recursos didáticos privados que se tornou uma política adotada para estruturar o atendimento educacional de crianças de zero a cinco anos de idade no período de 2009 a 2012. Desse modo, a campanha publicitária coloca que Catalão tem sido destaque, pois a rede municipal de ensino é apresentada como constituída de uma “qualidade nacional”, devido ao fato de ter adotado o SABE, pois,

A secretaria de Educação e Cultura oferece o melhor caminho para o presente e o futuro das crianças e jovens da rede municipal: um sistema de ensino completo com qualidade reconhecida em todo Brasil. O Sistema de Ensino Aprende Brasil é desenvolvido pela Editora Positivo, uma das empresas do Grupo Positivo, considerada a maior corporação de educação e tecnologia do país (CATALÃO, MATERIAL INFORMATIVO, 2011).

Assim, ressaltamos que a análise da qualidade da educação está atrelada ao fato de a Editora Positivo ser uma das maiores corporações de educação e de tecnologia do país o que lhe dá referência para garantir um futuro melhor para as crianças. O informe

publicitário enfatiza as possíveis vantagens de se adquirir o SABE, pois ele faz parte das ações da Editora Positivo que tem levado a educação municipal a ser destaque em Goiás e no Brasil. Isso porque os alunos e educadores das escolas municipais têm conquistado “os principais prêmios estaduais e nacionais da educação” (id., 2011). Em 2012, foi divulgada uma revista denominada “Catalão na boa direção - gestão pública constrói cidadania” cujas informações versam sobre a gestão 2009-2012. Sobre a educação, a publicidade dessa manchete apresentada também reforça que a “prefeitura revoluciona a educação municipal” e ainda destaca que,

Com a construção de novas escolas, a revitalização de toda infraestrutura existente e a valorização dos educadores e servidores, **a atual administração pública de Catalão eleva o índice do Ideb e revoluciona a educação municipal. Os investimentos na área chegam a superar a meta exigida pela Constituição e garantem prêmios nacionais para as escolas, alunos e os professores** (CATALÃO, 2012, grifos meus).

Notamos que a linguagem utilizada nas campanhas publicitárias da gestão pública, em Catalão, é uma estratégia de *marketing* cujo *merchandising*⁴⁶ apresenta um determinado padrão de “qualidade” dos serviços/produtos oferecidos pela gestão da educação pública municipal à população.



Foto 3. Material de Divulgação da gestão pública municipal de Catalão, 2012

⁴⁶ De acordo com a definição apresentada no *site* pesquisado, *Merchandising* é bem definido por Regina Blesa: “é o conjunto de técnicas responsáveis pela informação e apresentação destacada dos produtos na loja, de maneira tal que acelere sua rotatividade.” Disponível em <<http://www.sobreadministracao.com/merchandising-conceito-e-percepcao/>>. Consulta em março de 2013.

O atendimento educacional é veiculado como revolucionário, mas não se verifica qualquer transformação radical da estrutura política, econômica e social da cidade e da educação, com essa gestão pública local. O Tribunal de Contas dos Municípios de Goiás, TCM, apresentou relatório informando que os dados apresentados pelo município de Catalão não possibilitaram a emissão da Certidão relativa à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino - MDE, do ano de 2010 (TCM, 2012).

A Certidão nº 13.009/12 do TCM versa sobre a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino – MDE, e esse tribunal manifestou a seguinte colocação:

O TRIBUNAL DE CONTAS DOS MUNICÍPIOS DO ESTADO DE GOIÁS, no uso das atribuições que lhe são conferidas, CERTIFICA que o Município de CATALAO, no Exercício de 2011, aplicou o índice de 24,77% (vinte e quatro vírgula setenta e sete por cento) da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, **não tendo cumprido o limite mínimo de 25% (vinte e cinco por cento) de aplicação obrigatória em Manutenção e Desenvolvimento do Ensino, determinado pelo artigo 212 da Constituição Federal**, conforme disposto no Sistema de Controle de Contas Municipais - SICOM⁴⁷ (TCM, 2013).

As informações do TCM contradizem a propaganda veiculada no informativo de que em Catalão os investimentos em educação superam as metas exigidas pela Constituição Federal, pois no exercício de 2011, esse município aplicou o índice de 24,77%, abaixo do mínimo estabelecido em 25 %. Paradoxalmente, em 2009, primeiro ano de PPPE, Catalão aplicou 26,33% dos impostos na educação (TCM - APLICAÇÃO DE IMPOSTOS E TRANSFERÊNCIAS NA MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO ENSINO, 2009)⁴⁸.

De acordo com o Tribunal de Contas do Município, os Contratos entre o Município de Catalão e Editora Positivo, registrados neste Tribunal, apresentaram os seguintes valores anuais listados no quadro 12, relativos aos anos de vigência do contrato com a Editora Positivo:

⁴⁷ A autenticidade do documento pode ser conferida no endereço eletrônico <http://www.tcm.go.gov.br> por meio do Código de Autenticação YNIF.DA4Z.WSUE.EU2F – Consulta em 21:46:07 do dia 04/10/2012 <hora e data de Brasília>.

⁴⁸ Conforme dados apresentado no endereço eletrônico do TCM http://www.tcm.go.gov.br/site/arquivosTCM/indices/educacao_geral_2009.pdf, Consulta em abril de 2013.

Quadro 3 - TCM - Valores aplicados pela Prefeitura Municipal de Catalão na parceria pública-privada com a editora Positivo para aquisição de sistema de ensino para a educação infantil – período 2009 – 2012 (a preços de janeiro de 2013, corrigidos pelo IPCA)

ANO	VALOR	PERÍODO		
2009	R\$ 658.924,77	18/02/09	A	31/12/09
2010	R\$ 627.314,36	04/01/10	A	31/12/10
2011	R\$ 430.465,14	03/01/11	A	31/12/11
2012	R\$ 408.397,61	02/01/12	A	31/12/12

Fonte: Tribunal de Contas dos Municípios. Elaboração BELO, F.F. 2012.

Conforme verificamos no quadro 12 acima, durante o período de vigência da PPP em educação que analisamos, o investimento público municipal catalano com o sistema de ensino SABE/Positivo para a Educação Infantil chegou ao montante de R\$ 2.125.101,8 milhões em quatro anos. Por outro lado, esse município deixou de cumprir com aplicação obrigatória de 25% de receitas de impostos com a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino – MDE. De acordo com as informações publicadas na página eletrônica do Tribunal de Contas dos Municípios do Estado de Goiás – TCM – “os dados apresentados pelo município de Catalão, não possibilitam a emissão da Certidão relativa a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino - MDE, do ano de 2010” (TCM, 2013).

Os produtos e serviços que fazem parte da parceria entre a SMEC e o SABE/Positivo são produzidos e reproduzidos em massa para todo país e não apresentam uma articulação com a realidade do Estado de Goiás e nem desse município. Nesse aspecto, não há o cumprimento do artigo 3º incisos II e III da LDB nº 9394, que define que o ensino deve ser ministrado com base nos princípios de liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber e no pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. O artigo 12 dessa lei determina aos estabelecimentos de ensino a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica, prevendo também que os docentes devem participar da elaboração da proposta pedagógica das escolas. Porém, a aquisição do sistema de ensino privado pela gestão municipal e a própria forma prevista para a execução desse sistema de ensino nas escolas inviabilizam a possibilidade de execução desses preceitos legais estabelecidos na LDB, que implicam na autonomia das instituições escolares e do trabalho do professor. Em 2009, cerca de 90 professores e equipe técnica da rede municipal de ensino de Catalão participaram da implantação do sistema “Aprende Brasil”, da Editora Positivo, conforme ilustram as imagens abaixo.



Foto 4: Professores e equipe técnica da rede municipal de ensino de Catalão.
<file:///C:/Documents%20and%20Settings/x/Desktop/SME%20material%20positivo%20aos%20professores.htm>



Foto 5: Treinamento e capacitação de professores para o uso do SABE em catalão, 2009.
<file:///C:/Documents%20and%20Settings/x/Desktop/curso%20capacita%C3%A7%C3%A3o%20positivo.htm>.

Outro aspecto relevante refere-se ao fato de que a Editora Positivo produz capas estilizadas das apostilas que são comercializadas com as escolas públicas, e no caso de

Catalão, esse material apresenta capa com fotos da cidade e das crianças da educação infantil, como ilustram as imagens que seguem.



Foto: 6. Entrega dos quites escolares: Imagens divulgadas no site <http://www.portalcatalao.com.br/portal/noticias/file:///C:/Documents%20and%20Settings/x/Desktop/entrega%20de%20kit%20escolar.htm>. Consulta em outubro de 2012.



Foto7. Material Didático e de divulgação da parceria Editora Positivo/SEMEC – Catalão, 2012.

Desse modo pode se argumentar que tem ocorrido uma “fetichização” desse sistema educacional, pois tem ocorrido uma valorização acentuada dos produtos e serviços resultantes dessa parceria, em que um processo, que é social, passa a ser visto de forma naturalizada e independente das relações humanas (MARX, 2008). Não há uma relação natural entre esses produtos e serviços da Editora Positivo com a sua utilização na Educação Infantil municipal. A relação estabelecida é social e comercial, é relação entre pessoas e seus interesses, sendo que a utilização dos produtos, tecnologias e serviços educacionais do SABE, em si não, tem nenhum poder ou capacidade de

promover uma revolução educacional. Marx (1983, p. 71 *apud* DUARTE, 2004 p. 11) esclarece que o fetichismo surge exatamente quando uma determinada relação social entre os próprios homens assume para eles “a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas (...) os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, figuras autônomas, que mantêm relações entre si e com os homens” (DUARTE, 2004 p. 11).

Assim, ao se adquirir materiais didáticos do setor privado comercializado como “completo com qualidade reconhecida em todo Brasil”, conforme divulgação realizada e analisada, a gestão pública municipal tem divulgado para a população a crença de que esses produtos e serviços adquiridos, que são resultados da ação humana e estão incorporados nos produtos e serviços comercializados em todo país, são capazes de promover, por si sós, mudanças substanciais na vida das crianças e jovens desse município, elevando a qualidade da educação. Esse discurso está carregado da ideia de que forças autônomas e independentes da ação humana comandam o sistema de ensino privado e promovem o sucesso escolar de todos os alunos das escolas públicas que forem inseridos nesse sistema.

Duarte (2004, p. 11) afirma que tomar uma mercadoria ou um produto que é resultado de ação humana e transformá-lo em algo acima dessas ações, como se tivesse vida própria, é fetichizar, é atribuir poderes mágicos aos objetos que são produções sociais humanas. Essas relações entre coisas se manifestam nos processos de compra e venda de mercadorias, pois

no mercado há um processo de compra e venda de mercadorias, e esse processo apresenta-se aos olhos dos seres humanos como sendo uma relação entre coisas, isto é, a aparência é a de que as relações estabelecidas no mercado seriam relações entre objetos, quando, na verdade, são relações sociais. É atividade humana de trabalho que é trocada no mercado (id., 2004, p.10).

Nesse processo, onde os produtos das realizações humanas aparecem como autônomos entre si e com os homens ocorre uma característica importante que leva ao fetichismo e está relacionada ao “fato de que as pessoas só veem aquilo que está imediatamente presente, não conseguem analisar o fato imediato à luz da totalidade social” (id., 2004, p.9), e não conseguem ver além da “cotidianidade alienada” (id., 2004, p.9). Para desnaturalizar a relação PPPE, a inserção do setor privado no público e seus desdobramentos, é importantes situar, nesta análise, o processo de envolvimento

dos profissionais da educação infantil na escolha frente à contratação desse serviço comercializado pela Editora Positivo e à implantação do sistema de ensino SABE na educação desse município.

3.5. A parceria público-privada em educação na percepção dos trabalhadores da Educação Infantil – pré-escolar

Para o desenvolvimento dessa pesquisa consultamos 45 profissionais da educação que atuam na Educação Infantil – pré-escolar - e dois representantes da associação sindical, que responderam a um questionário versando sobre a parceria público-privada entre a SME e a Editora Positivo, efetivada a partir de 2007. Verificamos que o exercício pedagógico e administrativo dos profissionais da Educação Infantil do município de Catalão, em Goiás, tem sido (re) organizado em função da utilização do SABE/Positivo. Conforme ampla divulgação nos meios de comunicação⁴⁹ ocorreram várias atividades e ações para a implantação desse sistema, a partir do ano de 2008: a) capacitação tecnológica - maio de 2008 – curso de capacitação na área tecnológica promovido pela Secretaria Municipal de Educação para professores da rede de ensino municipal; março de 2009 – curso para ensinar os educadores a manusearem o “Portal Positivo”; b) capacitação de professores - junho de 2008 - Curso na Área Metodológica para a utilização do material do Sistema Aprende Brasil, da rede Positivo destinado a diretores, coordenadores e professores municipais de Catalão; c) material didático - março de 2009 – entrega de “Kit Escolar Positivo” pela rede municipal de educação;

Diante desse quadro de ações que foram desenvolvidas para a utilização dos produtos, serviços e tecnologias educacionais da Editora Positivo, as atividades pedagógicas e de formação em serviço ocorreram em função dessa parceria. Confrontando esse processo de inclusão dos produtos, serviços e tecnologias educacionais na Educação Infantil, etapa pré-escolar com uma proposta de construção do saber sistematizado, acreditamos que o saber sistematizado pressupõe uma elaboração e integração de três partes constitutivas de forma a envolver a “*doxa*”, que é relacionado à opinião, ao saber das experiências do senso comum, a “*sofia*”, que está

⁴⁹ Ver em <http://catalao.go.gov.br/portal/index.php>, consulta em julho de 2009

ligado à sabedoria de uma longa experiência de vida e a “*episteme*”, entendido como conhecimento científico metódico e sistemático (SAVIANI, 1994). O trabalho pedagógico dos profissionais da educação e a educação escolar tal qual se apresenta na relação PPPE está posta numa relação comercial de prestação de serviços e, assim como todas as relações sociais de trabalho existentes, uma determinada sistematização do saber que se efetiva de acordo com os interesses da produção capitalista.

Verificamos assim, que as atividades realizadas pelo município para a adaptação das escolas ao método do SABE/Positivo partiu da mesma lógica da divisão do trabalho, da separação entre a concepção e a execução no processo de sistematização do saber a ser produzido na escola. Está posto que quem dirige ou tem a concepção do trabalho a ser executado nas escolas é o capital, materializado na figura da Editora Positivo, e o fato de ocorrer essa subordinação aos interesses do capital, isto é, do dinheiro, faz com que sua interferência nas relações sociais existentes seja constante e complexa, naturalizada e fetichizada. Essa relação de poder, prevista pela forma como o investimento de capital é empregado, pode determinar, na escola, o lugar ou a posição que cada membro passará a ocupar para garantir a reprodução das relações sociais capitalistas. Nesse sentido, o profissional da Educação Infantil acaba sendo desqualificado no próprio exercício de sua atividade, durante a formação em serviço, pois para executar e operar o projeto de ensino comercializado, não há a necessidade de elaboração e de teorização, bastando ao profissional um saber fazer cotidiano no ato da reprodução desse sistema privado nas salas de aula de escolas públicas. Essa questão será melhor analisada mais adiante neste texto.

Para ampliar a concepção aqui proposta, foi solicitada a participação de 29 professores, cinco coordenadores e nove diretores de escolas de Educação Infantil, e também de dois dirigentes sindicais dessa categoria para que contribuíssem com respostas a algumas questões que foram apresentadas em forma de questionário.

Conforme já afirmamos, em Catalão, a rede municipal de educação se responsabilizou no ano de 2012, por 1.275 matrículas na pré-escola (jardim I e II), não contando os alunos de creche. Observamos nos dados do quadro abaixo, que a participação dos profissionais da educação municipal nas tomadas de decisão e na escolha do SABE da Editora Positivo foi quase nula.

Tabela 11– Catalão - Participação na escolha do SABE/positivo em Catalão - GO (2008/2009)

PARTICIPANTES	Participação na Escolha do Sabe/Positivo Em Catalão - Go (2008/2009)		
	SIM	NÃO	outras respostas/branco
PROFESSORES	0	27	2
COORDENADORES	0	3	2
DIRETORES	1	8	0
TOTAL	1	38	4

Elaboração: BELO, F. F. 2013.

De todos os nove diretores questionados, apenas uma afirmou ter participado desse processo. Segundo essa diretora, que é formada em Pedagogia e atua na rede municipal de educação há mais de 45 anos, houve a apresentação de vários sistemas de ensino, mas o SABE/Positivo teve melhor apreciação pela SMEC. Com o SABE na rede municipal, ela considera que as aulas se tornaram bem mais interessantes. Ela considera o livro didático motivador, por não se prender em rotina e permitir que cada aula seja dada de forma diferenciada (Relato escrito, diretora escola 1, 2012).

Todos os demais diretores também são pedagogos e têm entre 10 e 28 anos de profissão. Eles afirmaram não ter participado da escolha desse projeto de ensino da Editora Positivo, sendo unânime a resposta de que a escolha foi realizada pelos secretários e coordenadores da SMEC e integrantes do Conselho Municipal de Educação, e que desconhecem os procedimentos que foram realizados para essa comercialização de produtos, serviços e tecnologias educacionais com a Editora Positivo. Um diretor ressaltou que a participação dos diretores escolares está focada no trabalho das escolas, relacionado à elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos das unidades escolares, dando a entender que seu papel não é lidar com a tomada de decisões mais abrangentes e políticas (Relato escrito, diretor escola 2, 2012).

Entre os professores pesquisados, todos têm formação superior em diferentes licenciaturas, entre elas, Letras, Ciências Biológicas, História, Filosofia, Pedagogia, sendo que nenhum participou da escolha desse sistema. Todos declararam desconhecerem as políticas educacionais locais e as PPPs. A não participação dos profissionais da Educação Infantil na elaboração da proposta pedagógica das instituições escolares está na contramão do que foi previsto no Estatuto e Plano de Carreira do Magistério em Catalão e dos princípios estabelecidos na LDB nº 9394 de 1996 para a organização dos sistemas de ensino. Nos moldes da reforma neoliberal esse

é o perfil esperado para a participação dos profissionais da educação, envolvendo apenas a execução dos processos e não o planejamento e a tomada de decisão política e pedagógica.

De acordo com declarações escritas pelo presidente da associação sindical da categoria dos profissionais da educação municipal, os dirigentes sindicais também não foram consultados e não participaram da escolha do projeto de ensino SABE/Positivo contratado pela SMEC. Ele considera que esse processo foi unilateral, pois foi proposto pela administração pública municipal, de modo que ficaram de fora dessa discussão e desse processo os representantes da comunidade escolar e da sociedade catalana (Relato escrito, dirigente sindical 1, 2012).

Sobre a parceria entre a Editora Positivo e a SMEC, o líder sindical questionou dizendo que “se por um lado se investe uma alta soma nessa parceria, por outro lado as escolas municipais lidam com a falta de materiais pedagógicos, inclusive papel A4” (relato escrito, dirigente sindical 1, 2012). Para ele, a Educação Infantil ainda é tratada como se fizesse parte da assistência social, afirmando que tem ocorrido um “assistencialismo, sem preocupação de assegurar condições de melhorar o trabalho dos profissionais da educação e de “garantir” a permanência de nossos alunos nas unidades escolares” (Relato escrito, dirigente sindical 1, 2012).

Esse aspecto assistencialista da Educação Infantil pode ser percebido, segundo ele na “ausência da garantia de hora atividade integral e de uma jornada de trabalho” (idem, 2012) adequada ao que está previsto no Plano de Carreira para os professores de Educação Infantil do município, e isso seria uma demonstração de que esta etapa de educação ainda não está efetivamente “elevada à primeira modalidade da Educação Básica” (relato escrito, dirigente sindical, 2012). Segundo essa perspectiva, a falta de tempo e de organização da jornada de trabalho dos professores municipais para planejamento das aulas e das atividades a serem desenvolvidas prejudica a qualidade do ensino (id., 2012). Ainda, segundo esse dirigente, esse problema da inadequação das condições de trabalho dos professores de Educação Infantil está sendo encaminhado juridicamente (Relato escrito, dirigente sindical 1, 2012).

Ocorre que, na Educação Infantil, os professores estão submetidos a uma lógica organizativa e pedagógica produzida pelo sistema SABE que já determina uma rotina de trabalho, e 19% dos professores responderam que não sentem necessidade de rever sua prática docente, conforme indica os dados da tabela abaixo.

Tabela 12 - Necessidade de rever/modificar o trabalho pedagógico para utilizar o SABE

	Necessidade de rever/modificar o trabalho pedagógico para utilizar o SABE		
	SIM	NÃO	outras respostas/branco
PARTICIPANTES			
PROFESSORES	16	8	5
COORDENADORES	4	0	1
DIRETORES	5	0	4
TOTAL	25	8	10

Elaboração: BELO, F. F. 2013.

Conforme se verifica, de um total de 45 profissionais questionados, 25 deles, ou seja, 58% disseram que mudaram sua prática em decorrência do SABE, oito deles, que corresponde a 19% disseram que não mudaram porque o sistema é suficiente e adequado para desenvolver o trabalho na educação infantil e dez profissionais, equivalente a 23 % deram respostas evasivas sem declarar abertamente uma resposta para a questão, afirmando que mudanças são importantes no trabalho pedagógico e que o trabalho escolar está em constante mudança. Duas das coordenadoras consultadas afirmaram que,

do início do ano de 2009 até o presente momento a educação infantil municipal cresceu muito com o sistema Positivo, com os projetos complementares que foram adotados, os quais foram revelados pela grande premiação que obtivemos a nível regional, estadual e nacional (Relato escrito, coordenadora IV, 2012).

A contratação desse material foi um grande avanço na educação infantil oferecida pelo município. Promoveu maior uniformidade das propostas pedagógicas das várias creches municipais (Relato escrito, coordenadora V, 2012).

Foram questionados também sobre a avaliação dos conteúdos curriculares do SABE, se são suficientes para a educação infantil ou se precisam de complementação, conforme destacada na tabela abaixo. Entre os profissionais consultados, 23 disseram que precisam complementar as aulas com mais atividades e com mais conteúdos. Oito deles declararam não complementar o ensino ministrado com o SABE, pois consideraram que ele é suficiente. Dez profissionais deram respostas evasivas, afirmando que “o

sistema de ensino dá apoio e é importante para a educação”, mas não afirmaram quais são suas ações diante desse projeto de ensino (relato escrito, professor VI - B, 2012).

Tabela 13 – SABE/Positivo e a Educação Infantil – pré-escolar

	O SABE apresenta conteúdo suficiente para o trabalho a educação infantil – pré-escolar?		
	SIM	NÃO/PRECISA COMPLEMENTAR	outras respostas/branco
PARTICIPANTES			
PROFESSORES	8	16	3
COORDENADORES	0	1	4
DIRETORES	0	6	3
TOTAL	8	23	10

Elaboração: BELO, F. F. 2013.

Outra questão relevante diz respeito à avaliação dos profissionais da Educação Infantil sobre a utilização das tecnologias educacionais, do portal eletrônico SABE e de sua assessoria pedagógica. No quadro abaixo, é possível verificar que 57,77% dos profissionais disseram que o acesso ao portal é fácil e prático. Esse grupo avaliou, de forma positiva, a assessoria que recebem, afirmando que nesses encontros eles se dedicam ao desenvolvimento de ações voltadas para construção de atividades que despertem prazer nas crianças, utilizando jogos e brincadeiras. Afirmaram que os serviços prestados para a formação continuada são agradáveis, apresentam novas estratégias de ensino, novas tecnologias.

Tabela 14 - Avaliação sobre a assessoria pedagógica e uso do portal eletrônico

	Avaliação sobre a assessoria pedagógica e uso do portal eletrônico		
	POSITIVA/FÁCIL/ PRÁTICO	CRITICÁVEL	outras respostas/ branco
PARTICIPANTES			
PROFESSORES	18	8	3
COORDENADORES	2	1	2
DIRETORES	6	1	2
TOTAL	26	10	7

Elaboração: BELO, F. F. 2013.

Entre os profissionais pesquisados, 22,22% disseram que a assessoria pedagógica e o acesso e uso do portal eletrônico do SABE são criticáveis porque não apresentam espaço para interatividade, para reclamações e sugestões dos usuários. Foi apontado que o acesso ao portal eletrônico é comprometido porque a conexão com a *internet* é inadequada para o uso dos arquivos sugeridos no portal. Foi ressaltado que as sugestões de atividades indicadas no portal e nas assessorias pedagógicas, às vezes, estão fora da realidade das crianças e das escolas desse município goiano. Alguns enfatizaram que mesmo sendo “cursos bons que abordam vários temas, não são suficientes para dar suporte à importância de conteúdos e atividades propostas no livro” (relato escrito, professora IV-A, 2012), e “em alguns casos as propostas não são condizentes com a realidade” (relato escrito, professora III - D, 2012). Desses profissionais, 15,55% não se posicionaram em relação à pergunta do questionário, afirmando não terem informações a emitir.

As respostas dos profissionais da Educação Infantil sobre a avaliação da assessoria e assistência pedagógica e de formação continuada realizada pelo SABE estão registradas no quadro 17. Do total de respostas 46,6 % delas teceram considerações de que as ações desenvolvidas pelo SABE são muito boas, satisfatórias, apresentando atividades fáceis e práticas, voltadas para o prazer e o lúdico das crianças. Em menor número 22,22% das respostas afirmaram que essas ações propostas pelo SABE são criticáveis e voltadas para uma realidade distinta da que vivenciam as crianças das escolas catalanas.

Tabela 15 - Avaliação da assessoria e assistência pedagógica e de formação continuada realizada pelo SABE/Positivo

	Avaliação da assessoria e assistência pedagógica e de formação continuada realizada pelo SABE		
PARTICIPANTES	MUITO BOM/SATISFATÓRIO FÁCIL/PRÁTICO/PREZEIROSO/LÚDICO ⁵⁰	CRITICÁVEL/ FORA DA REALIDADE	OUTRAS RESPOSTAS/ BRANCO
PROFESSOR	15	9	5
COORDENADOR	2	0	3
DIRETOR	4	1	4
TOTAL	21	10	14

Elaboração: BELO, F. F. 2013.

Um percentual de 31,1% refere-se a respostas em branco ou outras respostas que dizem respeito aos materiais didáticos de ensino do SABE/Positivo e às vantagens dessa parceria para a educação de Catalão, destacando estes como um modelo de sucesso a ser seguido por outros municípios. Os relatos afirmam que são realizados cursos de assessoria, assistência pedagógica e de formação continuada a cada semestre e, geralmente, são para a apresentação do material didático, cursos de metodologias para utilização das apostilas e voltados para a formação de professores e gestores. Segundo uma professora relatou: “muitas vezes [os cursos] não condizem com a realidade de nossa clientela” (relato escrito, diretora III-C, 2012), em outros relatos foram destacados problemas com a rotatividade de profissionais na Educação Infantil uma vez que “a formação continuada é na maioria para professores de jardim I e II, que é oferecido pela “rede” Positivo” (relato escrito, coordenadora I - A, 2012), e estes no decorrer dos anos deixam o trabalho nesta etapa de educação escolar.

Com essa parceria os diretores passaram a reforçar, junto à coordenação e aos professores o uso do material didático do SABE, pois segundo relatos da coordenadora geral da Educação Infantil, houve dificuldades para conseguir realizar a adequação das atividades do SABE, diante da estrutura escolar da rede municipal de educação. Alguns professores afirmaram em suas respostas que a proposta pedagógica do SABE deve ser também adaptada à realidade da escola e das crianças catalanas, e não apenas o

⁵⁰ Estas foram as principais referenciais utilizadas para as respostas preenchidas no questionário.

contrário, como tem ocorrido, em que a direção escolar, os professores e as crianças estão se adaptando às propostas do SABE/Positivo.

Entre as mudanças realizadas está o fato de que as escolas públicas municipais e toda equipe que nelas realizam o trabalho com a Educação Infantil – pré-escolar - passaram a ser norteadas pelo propósito de contar com “apoio de recursos e soluções educacionais e todo suporte pedagógico para a formação continuada” (EDITORA POSITIVO, MATERIAL DE DIVULGAÇÃO, 2012). Essa Editora disponibilizou também serviço de atendimento permanente para garantir o adequado uso do material didático:

(para a) preparação para o bom aproveitamento do Material Didático Integrado e dos serviços do Portal Aprende Brasil, os professores têm Assessoria Pedagógica e acompanhamento permanente, via *e-mail*, telefone 0800 e fax. (id., 2012).

As informações divulgadas sobre o SABE reforçam a associação de seu uso, nas escolas públicas, com a elevação dos índices de avaliação dos alunos no atendimento às metas propostas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB/MEC. Desse modo, atingir e superar as metas do IDEB tornou-se, nos últimos anos, um problema a ser solucionado pelos municípios brasileiros, pois os resultados desse índice indicam se as escolas atingem a qualidade da educação. Porém as médias das escolas apresentadas nacionalmente por esse índice têm sido baixas e indicam a permanência do problema da qualidade da educação que tem se arrastado no decorrer do século XX, à medida que a educação escolar foi se massificando.

Diante das reformas educacionais, marcadas pela busca da modernização e da qualidade da educação, a gestão da educação pública municipal em Catalão tem apresentado a possibilidade de efetivar tais avanços educacionais circunscritos à parceria público-privada. Nesse contexto, consideramos pertinente a afirmação de que as mudanças educativas, limitadas pela manutenção de uma determinada ordem estabelecida, apenas legitimam os processos de correção e de ajustamento social, harmonizando as determinações estruturais fundamentais dessa sociedade, de modo a não alterar a regra geral que a sustenta (MÉSZÁROS, 2005). Assim, verificamos, pela análise realizada, que os professores e alunos encontram-se submetidos a uma inversão de valores, em que o objeto do ensino, ou seja, o SABE, se torna o foco do processo em

detrimento dos sujeitos envolvidos, que são os alunos e toda equipe de profissionais que atuam na educação pré-escolar desse município.

Com relação à formação e educação continuada, Mészáros (2005) afirma que a educação deve ser sempre continuada, permanente, pois

educar não é a mera transferência de conhecimentos, mas sim conscientização e testemunha de vida. É construir, libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um campo aberto de possibilidades (MÉSZÁROS, 2005, p. 13).

Há escolas municipais de Educação Infantil em Catalão sem refeitórios e ambientes de descanso apropriados, escolas em que não existem laboratórios de informática, quadras esportivas ou espaços apropriados para as práticas esportivas e de lazer. Em muitas escolas não existem parques infantis. Poucas escolas de Educação Infantil contam com brinquedotecas e bibliotecas.

Entre os dados levantados com os professores e dirigentes sindicais sobre a inserção do sistema privado na escola pública municipal, destacamos também os elementos relacionados à precarização das condições de trabalho dos professores de Educação Infantil na rede pública municipal, diante do não cumprimento de um plano de carreira, não estabelecimento adequado de jornada de trabalho e a hora atividade, assim como a utilização de material pedagógico estandardizado, massificado, e descontextualizado da região em se localiza este Município. A introdução de uma lógica de trabalho na Educação Infantil baseada no lúdico, no prático e no prazeroso, sem estudos discussões sobre seus significados e usos, evidenciam conflitos no processo de efetivação da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica neste Município.

Essas características que definem a Educação Infantil municipal, organizada por políticas educacionais privatizantes e regida sob a tutela organizacional do SABE/Positivo, revelam que se propaga nas escolas de Educação Infantil desse município um problema maior e mais complexo que circunda a educação das crianças pequenas no Brasil. Segundo Arce (2004) e Martins (2004), com a ocorrência dos processos de globalização da economia e das reformas resultantes das políticas neoliberais, a educação escolar e, em especial, a Educação Infantil, têm sido reduzidas à formação de competências possibilitadas pela individualização do conhecimento

(MARTINS, 2004, p. 65). Na Educação Infantil, outro debate tem adquirido corpo. O que aponta a defesa de que este nível de educação se distingue da escolarização institucionalizada, de que a Educação Infantil não deve ser escolarizada (ARCE, 2004). Nesse aspecto, a Educação Infantil e o trabalho desenvolvido nessa fase são entendidos como integrantes de uma “pedagogia não escolar” ou de uma “pedagogia da infância” (ARCE, 2004, p. 160), se diferenciando da Educação Básica, mostrando-se calcada em múltiplas linguagens, numa “pedagogia das diferenças, das relações, da escuta e da animação” (id., 2004, p. 160).

Nesse contexto, “o professor sofre um violento processo de descaracterização, deixando de ensinar e reduzindo sua interferência na sala de aula a uma mera participação” (id., 2004, p. 160). A ênfase é posta na defesa das teorias do professor reflexivo, sendo que o professor passa a ser visto como um pesquisador que reflete sobre sua prática, capacitado a “seguir a criança, seus desejos, interesses e necessidades” (ARCE, 2004, p. 160). Essa pedagogia da Educação Infantil parece querer preservar a criança da educação escolar e, desse modo, ocorre uma ‘fetichização’⁵¹ da infância, sendo que a infância é colocada como natural, espontaneamente detentora da sabedoria e apta ao bem (id., 2004, p. 161).

A infância é deslocada de sua historicidade, deixa-se de considerá-la como parte integrante do processo histórico e sociocultural. Esse tipo de discurso pedagógico parece ser de valorização da criança e da infância, mas, ele promove a desvalorização da educação escolar e a individualização alienante desde a infância (id., 2004, p. 164).

Desse modo, consideramos que educar não corresponde apenas a transmitir conhecimentos prontos e acabados, é necessário compreender o que está além do proposto no projeto de educação a ser implantado. Segundo Arce (2004, p. 159), a tendência que leva à exaltação da “pedagogia da infância” ou “pedagogia antiescolar” está respaldada por uma perspectiva prevista pelo construtivismo e pelas ideias pós-modernas, num processo em que se adota a brincadeira como escudo contra a falta de prazer que a escolarização apresenta e é vista como um antídoto contra o “assassinato da espontaneidade” causado pela escola (id., 2004, p. 159). Com efeito, evita-se:

⁵¹ Em Abbagnano (1998, p. 439), o verbete Fetichismo está relacionado à “crença no poder sobrenatural ou mágico de certos objetos materiais”. No sentido atribuído por Kant (ABBAGNANO, 1998, p. 439) fetichismo foi encarado como sendo certas ações que por si nada têm de moral, com o fim de obter favores divinos e satisfazer desejos pessoais.

[...] a monotonia do exagero de atividades acadêmicas estéreis de criatividade e liberdade. Lúdico passa a figurar como sinônimo de prazer. Os programas de educação infantil devem sempre respeitar o caráter lúdico e prazeroso das atividades para que possam realizar um amplo atendimento às necessidades de ações espontâneas das crianças (...). Quando a importância da brincadeira na formação da criança centra-se na questão do prazer, o próprio significado social e histórico da brincadeira é secundarizado e torna-se desnecessário explicar de forma científica em que a brincadeira consiste, qual sua especificidade como atividade humana e por que ela é necessária ao desenvolvimento infantil (ARCE, 2004, p. 159).

Desse modo, a resposta de uma das professoras indica existir uma aproximação entre as propostas do SABE/Positivo e as definições previstas por uma pedagogia da infância, ou antiescolar, conforme Arce (2004) define, pois, para essa professora:

prega-se que a criança já no maternal II passou a ser vista como ser ativo e participativo do processo de aprendizagem, e a criança da creche não é tratada como uma criança que passa o dia todo aqui porque a mãe precisa trabalhar, ela vem para brincar, mas também para aprender, se desenvolver, ampliar seus horizontes (Relato escrito, professora III-A, 2012).

A preocupação com a melhoria do trabalho com a Educação Infantil foi relacionada à necessidade de rever novas metodologias e à “necessidade de tornar o ambiente de trabalho diversificado e prazeroso para as crianças atendidas” (Relato escrito, coordenadora IV-B, 2012). Sendo enfatizado que:

uma contribuição a mais para nosso trabalho, não é suficiente. Estamos em busca de projetos de acordo com a realidade de nossas crianças, visando grandes desafios junto a elas, propiciando situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientados de forma integrada (id., 2012).

A adoção dos produtos, serviços e tecnologias da Editora Positivo possibilitou uma organização no desenvolvimento dos planos de aula dos professores e nos projetos pedagógicos desenvolvidos nas escolas municipais. Mas, a realidade do município é marcada por escolas com salas de aula lotadas. Mesmo reconhecendo que este Município tem atendido à crescente demanda por Educação Infantil, os profissionais destacaram que, nessa cidade, há a necessidade crescente de mais escolas e de melhoria da infraestrutura das que existem atualmente, para se chegar a uma melhoria do trabalho pedagógico.

Na proposta pedagógica do SABE/Positivo está prevista a associação entre “uma educação de base científica e tecnológica”, estando subjacente a essa proposta uma visão de conhecimento que visa “conciliar o humano e a tecnologia” (SABE, PROPOSTA PEDAGÓGICA, s/d). Nessa proposta, o professor é entendido como um articulador, mediador do ensino-aprendizagem, o ensino é definido como uma situação de interação comunicativa e de aprendizagem para alunos e professores baseado na atividade reflexiva e de interação, de modo a envolver:

a atenção do pensar sobre o pensar, levando a criar orientações analíticas, a aprender a autonomia de aprender, a construir entendimentos interpretativos das similaridades e das diferenças dos vários contextos, construindo referenciais para viver com alegria, a dor e o sonho (SABE, EDITORA POSITIVO s/d).

Entre as propostas do SABE, destaca-se a ideia de garantir a diversidade e a individualidade por meio de atividades “que possibilitam explorar a expressão, o pensamento e a interação por meio do brincar” (id., s/). Estas afirmações nos levam a compreender a associação da proposta pedagógica do SABE/Positivo com as teorias do tipo pós-modernas e da pedagogia antiescolar, ou a denominada pedagogia do aprender a aprender.

Parte dos respondentes afirmou que a incorporação do SABE/Positivo não é suficiente para se chegar a um resultado satisfatório no processo de ensino-aprendizagem. Assim, segundo a fala de uma diretora, “cada escola tem uma realidade” o que pressupõe uma determinada prática pedagógica:

quanto à nossa em especial, depende e necessita do bom empenho da equipe pedagógica para o planejamento de aulas e projetos buscando sempre suporte para definir os conteúdos a serem ministrados. Acho ainda que a equipe pedagógica da SME deve juntamente com as escolas, pensar na implantação de um plano de ensino ou complementar de acordo com as nossas necessidades e realidades (Relato escrito, diretor IV, 2012).

As intenções resultantes da mercantilização da educação pública visível na PPPE incidiram sobre os sujeitos desse processo que, ao praticarem as ações previstas pelo SABE/Positivo, ativaram e deram materialidade à penetração da lógica do privado no sistema de ensino público municipal. Tais ações apresentam seus resultados, contradições e desafios e tensionam com a lógica da educação pública, gratuita fundamentada no Artigo 3º inciso III da Lei nº 9394 de 1996, que prevê que as escolas

devem se organizar a partir do “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” e conforme o que define Artigo 26 desta mesma Lei, afirmando que:

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 (BRASIL, 1996; BRASIL, 2013).

Na sociedade constituída por classes antagônicas, os projetos educacionais assumem um caráter mercantilista e não primam pela defesa dos princípios históricos da educação pública, nem respeitam os aspectos regionais, as diferenças culturais, econômicas, sociais e políticas a serem consideradas no processo de organização das escolas. As parcerias público-privadas em educação generalizam um discurso de mudança na rotina das escolas públicas sem realmente alterar as condições de melhoria no atendimento escolar, no desenvolvimento do trabalho do professor e na formação das crianças.

Verificamos nesse processo de parceria que tem ocorrido uma separação fundamental no processo que envolve a organização escolar entre os dirigentes e dirigidos, ou seja, entre a equipe técnica do SABE/Positivo, os gestores da SMEC e das escolas e os professores que atuam na educação pré-escolar, etapa contemplada por essa parceria. Destacamos que o objetivo previsto pela Editora Positivo está voltado para garantir a modulação constante de suas propostas de ensino a uma determinada intenção ou projeto ligado às metodologias deste setor de ensino, apostilas, técnicas e tecnologias educacionais destinadas às escolas públicas.

Esse processo não leva em consideração as determinações mencionadas sobre a legislação educacional, envolvendo a participação dos profissionais da educação pública na definição da proposta pedagógica das escolas, pois foi possível verificar considerando os relatos dos profissionais da Educação Infantil, atuantes na modalidade pré-escolar, um reduzido envolvimento na complementação da proposta de ensino do SABE/Positivo nas escolas parceiras. A atuação desses profissionais tem se realizado de forma mais direta na execução das propostas apresentadas no material apostilado dessa Editora.

Conforme Vásquez (2007), afirma a práxis é uma ação que exige uma atividade da consciência, desde o início do processo de planejamento prático e ao longo do desenvolvimento dele, e é constituída por uma problemática que envolve a incerteza, a imprevisibilidade relativa ao seu resultado (VÁZQUEZ, 2007, p. 333). Desse modo, entendemos que para determinar uma atividade prática, seja ela artística, produtiva ou política, como, por exemplo, a organização educacional municipal pública em Catalão, é importante identificar a separação entre dirigentes e dirigidos, e se essa separação opera pela lógica de que “os dirigentes são a encarnação do saber; a base não toma decisão” (VÁZQUEZ, 2007, p. 333).

Vázquez (2007) enfatiza, a práxis intencional é a realização de uma intenção sujeita a uma transformação ao longo do processo prático; o produto da atividade do sujeito não passa da própria intenção já realizada, de modo que não há separação entre a intenção e o produto; o subjetivo e o objetivo (id., 2007, p. 333). Se há inadequação nessa relação, o que conta é a intenção que aparece plasmada, ou seja, o produto, tal como se apresenta realmente ao final do processo, objetivamente diante de nós (id., 2007, p.334). Práxis intencional é a realização de uma intenção sujeita a uma transformação ao longo do processo político e desse modo

Os materiais didático-pedagógicos, denominados por sistema de ensino SABE, as assessorias, assistências e soluções tecnológicas apresentadas pela Editora Positivo à rede educacional pública municipal, são construídos por uma equipe técnica externa ao processo de organização escolar dos municípios. Podemos afirmar que, ao atuar ativamente como instância decisiva na organização da educação pública municipal, a Editora Positivo, considerada uma das grandes corporações de educação e tecnologia do país, se destaca como sendo a entidade que pensa, trabalha e decide por todos os envolvidos na questão educacional pública. Isso implica em entender que toda essa organização do sistema educacional privado destinado ao setor público interfere na organização interna própria do setor público, e submete os profissionais da Educação Infantil, etapa de pré-escolar, aos fundamentos organizativos do mercado educacional privado destinado às escolas públicas. Essa relação de parceria apresenta um fim de interesse comum?

Em consideração a essa questão é preciso identificar as concepções que orientam as reformas e mudanças educacionais em andamento, que se fundamentam nas metas estabelecidas pelo Movimento Todos pela Educação, representante dos interesses

empresariais. Os princípios teóricos que fundamentam o modo de funcionamento da política educacional, previstos para direcionar a execução das reformas realizadas encarnam um *modus operandi*, a maneira e o saber fazer educação, a partir da elaboração externa da escola pública municipal e os dirigidos, os que ativam e operam a aplicação desse mecanismo, que corresponde à execução do sistema de ensino privado e demais serviços no processo educativo da rede pública.

A relação estabelecida entre os diferentes sujeitos envolvidos nesse processo de parceria público-privada em educação apresenta semelhanças com o “princípio burguês da política em que se dá a separação entre dirigentes e dirigidos, educadores e educandos” (VÁZQUEZ, 2007, p. 326), em que parece prevalecer a superioridade teórica e prática do setor privado em relação ao setor público. Isso leva à questão da vinculação estreita entre os elementos que compõem o sistema de ensino privado em relação aos seus usuários no sistema público. Essa relação não omite que há, também, uma forma de estruturação e organização interna da rede de ensino pública, e nesse processo a relação entre as redes de ensino é desigual, não necessariamente hierarquizada ou substitutiva. Isso por si, já valida a necessidade de confronto das concepções e fundamentos que orientam esses dois sistemas de ensino, que se entrecruzam nas parcerias estabelecidas.

Para ilustrar essa questão das concepções e fundamentos que orientam a parceria público-privada estabelecida, utilizamos o contraponto entre a unidade de ação prevista nessa relação e os limites dessa ação, impostos, internamente, pela equipe que desenvolve trabalhos nas escolas da rede municipal de educação desse município, e não os limites impostos hierarquicamente ou de fora do processo (VÁZQUEZ, 2007, p. 329).

Nesse sentido, se faz necessário compreender o princípio da gestão escolar democrática, previsto constitucionalmente. A partir dele, pressupõe-se que as equipes pedagógicas e técnicas atuantes nas escolas públicas passariam a agir de forma consciente e ativa na elaboração e na aplicação dos projetos pedagógicos escolares, não se configurando apenas como meros objetos nesse processo. Assim, verificamos a relação que se dá entre o que é desenvolvido internamente pelas equipes de trabalho escolar da modalidade pré-escolar da rede pública municipal e o que o SABE/Positivo apresenta, como sendo uma relação de contradição, em que os acertos promovidos por essa Editora não engessam a atuação desempenhada pelas equipes de trabalho escolar ao

se relacionarem com seus produtos, serviços e tecnologias de modo que não ocorre uma reprodução mecânica e técnica direta, do que é proposto por essa Editora, na educação pré-escolar.

A descentralização e a municipalização da educação possibilitaram a alteração no papel dos governos municipais, estaduais e federais, que passa a monitorar ou “avaliar o desempenho dos alunos das escolas públicas, subtraindo-se, na maioria dos casos, da necessária colaboração técnica e financeira que os governos locais necessitam” (ADRIÃO, BORGHI e DOMICIANO, 2010, p. 286).

O setor privado aparece como “parceiro” dos governos na elaboração da política educacional nacional e local e, essa parceria se desdobra na padronização dos conteúdos ensinados pelas diferentes escolas da rede municipal visando uma qualidade educacional que tem sido o *marketing* do SABE/Positivo, tanto do material didático, quanto dos serviços e da tecnologia educacional. A proposta de formação continuada veiculada pela Editora Positivo se constitui como alternativa frente à precariedade da qualificação docente resultante das políticas de formação de professores do governo federal, que seguem a linha de focalização da formação e de cursos a distância (FREITAS, 2007). Com a desconstrução gradativa do espaço público educacional, tanto da formação de professores quanto da organização do trabalho escolar, observamos que se consolidou um campo propício de exploração do setor privado, que tem passado a planejar e a definir a organização do trabalho pedagógico e administrativo da escola pública. Nesse contexto, as mazelas históricas que, ainda hoje, prevalecem em torno da precária formação realizada pela educação pública, não estão sendo superadas pela incorporação do setor educacional privado na escola pública de Educação Infantil.

Com a incorporação do SABE/Positivo nas escolas públicas municipais em Catalão, tem se popularizado a ideia de modernização escolar, com o uso de novas tecnologias educacionais e de formação continuada de professores. Nesse processo, a formação de toda a população trabalhadora que frequenta a escola pública municipal está inserida na reprodução das desigualdades de classes e conforme analisamos, são equivocadas as afirmações de que as escolas municipais de Catalão estão se tornando referências em âmbito nacional, ou de que está acontecendo um processo revolucionário, de mudança estrutural das escolas conveniadas com o SABE/Positivo.

Enfatizamos que as mudanças realizadas nas esferas de organização da vida humana, como por exemplo, na questão da estruturação da educação escolar pública,

não ocorrem somente a partir de decisões de cúpula, adotadas em gabinetes, por decretos de gestores, ou através de acordos entre parceiros e parcerias, em que ao fim do processo se poderia afirmar: “nós temos a fórmula, graças a esta fórmula vamos produzir a nova escola, e esta vai gerar uma nova sociedade, que por sua vez, formará a nova geração” (FERNANDES, *apud* PATO, 2000, p. 146). Pelo contrário, as questões que envolvem essas mudanças precisam ser possibilitadas e conquistadas pela articulação política de consciência e de ação dos sujeitos sociais envolvidos no processo, que se realiza no campo da correlação de forças em efervescência na sociedade.

A afirmação de Florestan Fernandes anteriormente anotada é relevante para se compreender as questões que surgem quando se busca ultrapassar o aspecto aparente das determinações efetuadas pelas políticas adotadas para garantir reformas e mudanças nas estruturas sociais. Essa questão também é considerada, ao se analisar a relação estabelecida entre o setor público e o privado, que se associam como parceiros em torno da estruturação da educação escolar pública. A essência desse processo está relacionada à concepção ou concepções de educação que estão sendo construídas pelos sujeitos sociais a partir dos anos 1990.

Portanto, concordando com Vázquez (2007, p. 331), enfatizamos que não há possibilidade de “uma práxis cega, sem sujeito consciente, sem autor, com o qual possamos colocá-la em uma relação de fim e resultado”. Podemos compreender que

Nessa práxis individual ou coletiva, a atividade obedece a um fim previamente traçado; seu produto é, portanto, uma objetivação do sujeito prático – individual ou coletivo – e, em virtude de tudo isso, há certa adequação entre seus fins ou intenções e os resultados de sua ação. Encontramos, portanto, em uma esfera prática que implica uma intervenção da consciência como processo de realização de uma intenção determinada, no curso do qual o subjetivo se objetiva, a intenção se realiza, e o objetivo se subjetiva; ou seja, o realizado corresponde – em maior ou menor grau, de acordo com as vicissitudes do processo prático que já assinalamos – a certa intenção original. Encontramo-nos, pois, na esfera da práxis intencional (id. 2007, 332).

Há, nessa relação entre o que é desenvolvido internamente pelas equipes de trabalho escolar da rede pública municipal e o que o mercado educacional apresenta, por meio do SABE, uma relação entre fins e intenções que se operam a partir da utilização dos produtos e serviços comercializados, no resultado das ações empenhadas nas escolas públicas. Para Vázquez (2007), onde a intenção se realiza, através da

intervenção da consciência, o subjetivo aparece em sua forma prática, objetivado e, nesse processo, o resultado também promove a objetivação ou materialização dos sujeitos envolvidos nesse processo, que corresponde à práxis intencional.

Notadamente, é com a participação social através de ações e lutas dos cidadãos, em defesa de projetos de democratização da sociedade e da educação, que as reformas educativas e a fixação das leis educacionais poderão gerar impactos positivos rumo à ruptura com os problemas históricos do analfabetismo, dos baixos índices de escolarização da população, da desigualdade social e política que são dados característicos do Brasil e gerar mudanças sociais. A participação social pode gerar enfrentamentos às contradições que circundam os projetos, convênios e PPPE, cuja lógica do mercado tem invadido a forma de organizar a educação pública, desde a Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo objetivou analisar a lógica do mercado na educação pública municipal, realizada por meio da parceria público-privada entre a editora Positivo e a SEMEC, em Catalão, Goiás. Durante a realização dessa pesquisa enfrentamos dificuldades e fragilidades quanto à participação dos profissionais da educação que atuam na Educação Infantil, etapa pré-escolar. Partimos do pressuposto de que os professores e demais profissionais dessa etapa de escolarização municipal fariam uma análise crítica da parceria privada materializada nas escolas. Porém, conforme avançamos nas análises das respostas apresentadas nos questionários e nas entrevistas gravadas verificamos que os sujeitos participantes pouco questionaram a lógica de mercado na educação pública municipal e naturalizaram a aplicação de recursos públicos em contratação de empresas educacionais privadas. Trabalham de forma acrítica com o material do SABE e apresentam pouca clareza e compreensão do projeto pedagógico para a Educação Infantil em Catalão. Essa realidade mostra que há muitos elementos que precisam ser estudados para compreender a relação que se estabelece entre as PPPE, o trabalho pedagógico e o processo de sistematização do conhecimento escolar.

Com os convênios e parcerias privadas, realizados nas escolas públicas, a lógica do mercado vai permeando a forma de organizar a educação pública municipal, sendo que o mercado educacional tem se destacado por vincular à aquisição e utilização de seus produtos, serviços e tecnologias educacionais as supostas vantagens para atingir uma determinada qualidade da educação. Nesse sentido, a ideia de qualidade da educação comercializada pela Editora Positivo está associada à aquisição dos produtos, serviços e tecnologias numa sociedade do tipo democrática. Nessa perspectiva, o discurso apresentado pelo setor educacional privado soa como se essa aquisição fosse suficiente para o homem realizar a apropriação do conhecimento e realizar transformação social.

As políticas de parcerias público-privadas fazem parte do cenário internacional e nacional desde as últimas décadas do século XX, em que se fortaleceram as políticas e reformas neoliberais no contexto da globalização da economia. Verificamos que esse movimento não se limita a esse processo político-econômico do neoliberalismo e da globalização, pois no Brasil foi se consolidando historicamente e se ampliou a partir dos

anos 1990, momento em que a sociedade civil foi conclamada a participar ativamente de novas formas de gestão da administração pública em sociedades do tipo democráticas. Organizadas em ONGs, associações de classes, empresas privadas, entre outras, a sociedade civil têm atuado em parceria com as instituições do Estado nas ações envolvendo programas políticos, socioculturais e educativos que são propostos no país. Sem desconsiderar o governo FHC, altamente privatizante, a partir do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (PT), em 2003, situações inovadoras, envolvendo o campo privado têm sido adotadas para organizar o cenário sócio-político, econômico, cultural e educacional brasileiro, diminuindo a utilização direta das expressivas e recorrentes práticas de privatizações do setor público.

Entre as novas formas que caracterizam os processos de privatização estão as denominadas parcerias público-privadas - PPPs. Problematizamos, neste estudo, o investimento de recursos públicos na contratação de serviços educacionais privados para as escolas públicas municipais que se situam em Catalão, Goiás, considerando a complexidade que envolvem as PPP em educação em âmbito internacional e nacional. Verificamos que tem se materializado a lógica do mercado na organização e no funcionamento da educação pública municipal e ressaltamos a importância dada às questões inerentes à relação entre Estado e educação diante do fato de que as políticas e diretrizes construídas para garantir as condições materiais de sustentação do atendimento escolar público, gratuito, laico, entendido como um direito social e um bem público estão se dando na esfera dos interesses de mercado, a educação está sendo concebida como mercadoria. Essa relação entre Estado, mercado e educação tem uma trajetória histórica conflituosa, dado o antagonismo dos projetos de interesses públicos e privados que mantêm suas diferenças estruturais, políticas e ideológicas no cenário de consolidação da educação pública brasileira.

A relação entre interesses públicos e privados em matéria de educação escolar, no decorrer do século XX, deu-se em contextos de disputas acirradas e consideravelmente divergentes enquanto se consolidava o modelo capitalista de produção. Nessa trajetória, polêmicas envolvendo o pensamento educacional, em seus aspectos críticos, progressistas, liberais, conservadores, empresariais, privatistas, publicistas, sociais, leigos e religiosos, têm exercido pressões e questionamentos quanto às formulações e implementações de políticas sociais e educacionais a serem efetivadas visando à formação de cidadãos para a efetiva construção uma sociedade democrática.

O setor educacional privado com fins lucrativos, ao se colocar frente aos debates em defesa da educação nacional, foi se constituindo de modo que os empresários da educação participam ativamente dos debates, adquiriram espaço no cenário político e efetivaram conquistas importantes para seus projetos educacionais, estando sempre presentes e bem representados no campo das decisões políticas e das aprovações de leis e normatizações da educação em geral. Na atualidade o Movimento Todos pela Educação representa os interesses dos empresários com relação à assessoria ao governo federal nas formulações de políticas educacionais e outras experiências e iniciativas privatistas.

As Parcerias Público-Privadas em educação ampliaram e diversificaram o campo de atuação do mercado educacional e abriram novos *nichos* de exploração econômica favoráveis para a exploração comercial da educação. Esse processo de fortalecimento e abrangência do setor educacional privado teve condições políticas e econômicas favoráveis à aprofundar sua interferência na defesa e na organização da educação pública, conforme se verifica nas propostas apresentadas pelo Movimento Todos pela Educação e pelas PPP em educação, para solucionar os problemas da educação pública e promover uma suposta educação da qualidade.

Consideramos que as ações provenientes das PPPE adotadas pelo município de Catalão, em Goiás estão alinhadas a esse processo amplo e complexo que dá visibilidade a um projeto de sociedade e a um projeto educativo contraditório, desigual e privatizante, centrado na relação entre Estado, mercado, sociedade e educação.

Conforme verificamos na educação municipal de Catalão tem se consolidado um intrincado processo que mescla as faces públicas e privadas da educação, sobretudo, no nível de Educação Infantil, que ainda é defendida como um setor à parte da educação escolar e que, portanto, prevê uma formação da criança que passa pelo cuidar e o educar e se assenta numa pedagogia da infância e da não escolarização (ARCE, 2004). Nesse contexto, a Educação Infantil também tem sido reduzida à formação de competências e habilidades para o mercado, a partir da crescente individualização do conhecimento, em que a infância é colocada como natural e espontânea, sendo retirada de sua historicidade e das condições sócio culturais e posta numa condição alienante.

Nessa etapa de escolarização analisada, a política educacional mantém-se orientada pela lógica da Editora Positivo e pela ética empresarial, que tem seus fundamentos localizados nos princípios apresentados pela economia de mercado, em

que os produtos e serviços dessa Editora assumem a centralidade do processo de conhecimento e da busca por uma denominada qualidade da educação, configurando-se num processo fetichizado. É importante destacar a partir de ações impositivas via legislação é possível preservar e reforçar compromissos com a manutenção de “uma sociedade capitalista colonizada, cujo regime republicano nada tem de democrático” (PATO, 2000, p. 137), refletindo numa posição de conservadorismo frente às mudanças que se apresentam como necessárias para a efetivação de uma sociedade moderna, do tipo industrial, científica e tecnológica, como a que se desenhou no país ao longo do século XX e se mostra no século XXI.

Conforme indicam as declarações apresentadas pelos 45 profissionais da Educação Infantil do município de Catalão, que participaram deste estudo, estes não estavam atuando nesta etapa de educação quando iniciou a PPPE e, portanto, não participaram do processo de escolha do sistema SABE/Positivo. Esse fato está relacionado à constante rotatividade e renovação dos quadros dos profissionais da educação municipal, decorrentes de transferências e modulações, novas contratações e realizações de concurso público.

Nas observações, conversas informais e nos questionários aplicados durante o desenvolvimento deste estudo, o tema “relação público-privado em educação” chamou a atenção dos diretores, de alguns professores e dirigentes sindicais, pois eles afirmaram que mesmo no decorrer dessa parceria, que envolve a aplicação de uma alta soma de investimentos públicos municipais na contratação do SABE/Positivo, muitas escolas municipais continuam sucateadas, contraditoriamente ao que propõe o SABE/Positivo, que define o desenvolvimento das atividades na envolvendo espaços interativos e laboratórios de informática para a convivência e a aprendizagem das crianças.

As creches e pré-escolas municipais de Catalão apresentam condições de atendimento muito desiguais, principalmente, as que se encontram localizadas em regiões periféricas, com população apresentando baixas condições econômicas. Algumas dessas creches e pré-escolas precisam de manutenção e reformas, ampliação e adaptação aos requisitos mínimos estabelecidos pelo MEC para funcionamento da Educação Infantil. Nesse aspecto, podemos afirmar que a parceria com a Editora Positivo não representou mudanças qualitativas na forma de pensar e de organizar a infraestrutura das escolas que oferecem Educação Infantil em Catalão, por outro lado estabeleceu a implantação de um projeto pedagógico fetichizado, cujos produtos e

serviços adquirem significativa relevância em relação às crianças e ao planejamento pedagógico voltado para a educação da população assistida na escola de Educação Infantil deste município. Porém, nesse período estudado não houve nenhuma ação de questionamento nem de mobilização da categoria quanto à execução dessa política de parceria privada.

Conforme analisamos, transferir dinheiro público da educação municipal para aquisição de produtos do mercado educacional não tem promovido uma melhoria na infraestrutura e nas condições de organização das escolas municipais. Mas tem favorecido a incorporação no pensamento educacional, de uma nova justificação ético-moral e política privatizante e mercantil. Nesse contexto se viabiliza a expansão de grandes grupos empresariais do setor educacional que encontram novos nichos de exploração econômica, possibilitando a apropriação privada do bem público, a continuidade da concentração de capital em grandes empresas do ramo educacional, sem, contudo gerar efetivamente a melhoria da rede escolar pública, visto que a sociedade capitalista, por ser contraditória, prevê os meios de assegurar as diferenças de classe e a distribuição dos privilégios educacionais.

Analisamos que a PPPE em Catalão tem contribuído com a expansão do capital privado do mercado educacional e com a consolidação da Editora Positivo como corporação educacional milionária atuante em todo país e no exterior. Esse processo de ampliação do mercado educacional privado na esfera dos serviços educacionais e da educação pública promove a desconstrução da concepção de escola pública relacionada aos princípios republicanos, gerando uma ameaça ao patrimônio público, pois depõe contra o sentido do que é público, induzindo à privatização e à mercantilização dos serviços e tecnologias educacionais considerados básicos. Expõe os professores à adoção indiscriminada de um modelo de trabalho baseado na adoção de projetos políticos pedagógicos, planos de aula e pesquisas na internet, formulados por equipes técnicas que não conhecem a realidade e diversidade do estado de Goiás e do município de Catalão. Esse processo põe em xeque o princípio da gestão escolar democrática, previsto constitucionalmente e fere os princípios de organização curricular previstos na LDB n. 9394 de 1996.

Consideramos que a relação que se dá entre o que é desenvolvido internamente pelas equipes de trabalho escolar, da modalidade pré-escolar, da rede pública municipal de Catalão frente às propostas do SABE/Positivo não caracteriza uma reprodução

mecânica e técnica pelos profissionais da Educação Infantil, uma vez que o resultado dessa relação é marcado pela dinâmica de atuação dos sujeitos envolvidos, que corresponde à práxis intencional dos professores diante do processo educacional, porém essa relação está esvaziada de conteúdo político e pedagógico.

No desenvolver deste estudo problematizamos as políticas educacionais de caráter privatista e economicista que possibilitam as PPPE se efetivarem como padrão de organização da Educação escolar pública municipal frente à proposta histórica de educação pública, gratuita e democrática, combinada com a pluralidade de ideias e diferentes concepções pedagógicas. Constatamos neste estudo que a inserção da lógica de mercado na educação pública municipal em Catalão tem levado à internalização e naturalização de que tudo que envolve a Educação pública pode e deve ser convertido em bens e produtos comercializáveis.

Notadamente esse processo de parceria público-privada em educação possibilita um controle dos serviços educacionais pelas grandes corporações empresariais da educação, estreitando as finalidades educativas aos interesses de mercado.

O processo de flexibilização da legislação federal para as administrações públicas diretas, autárquicas e fundacionais da União, Estados, Distrito Federal e Municípios tem possibilitado a normatização de parcerias público-privadas, terceirizações e convênios, pois essa flexibilização prevê normas gerais de licitação e contratação de obras, serviços, compras e alienações. Isso permite que diferentes contratos de prestação de serviços sejam realizados entre as esferas públicas e privadas mediante processo de licitação pública e inclusive sem licitação, mediante a inexigibilidade de licitação.

Pensar a educação nesse contexto reformista que emerge no Brasil, marcado por transformações culturais, econômicas, políticas, éticas e sociais, entre outras, pressupõem conhecimento das características que envolvem a ação educativa, entendida como parte da organização social humana, construída nessa sociedade. Sendo uma prática social e histórica, toda ação educativa está carregada de intencionalidades e sua natureza não se configura como uma realidade dada e acabada a ser conhecida de forma única e precisa, em seus múltiplos aspectos. Ela é dinâmica e está inserida nas contradições e nos conflitos sociais, pois, é “um fenômeno humano, histórico e multidimensional, e nele estão presentes tanto a dimensão humana quanto a técnica, a cognitiva, a emocional, a sócio-política e cultural” (MIZUKAMI, 1986, p. 01).

Portanto, ao pensarmos a organização da educação pública frente às parcerias público-privadas, essa deve ser entendida como resultado da ação humana, em suas diferentes dimensões e também como parte da realidade complexa e contraditória que está na base do capitalismo, conforme analisamos neste estudo. Assim, as variadas formas de compreensão e explicação da educação são resultantes de diferentes abordagens, teorias e propostas construídas nos diversos campos do conhecimento humano, entre eles, sociológico, psicológico, econômico, político, entre outros (id., 1986, p. 4-5). A variação entre as formas de compreender e explicar o fenômeno educativo na sociedade de classes resulta em alguns reducionismos explicativos, mas também promove entendimentos sobre a forma de estruturação da educação escolar, tanto no aspecto do processo de ensino-aprendizagem, quanto no aspecto de sua organização como um setor de políticas públicas sociais, tema abordado neste estudo.

É importante enfatizar que as políticas planejadas, elaboradas e executadas pelas autoridades governamentais para o setor educacional são construídas envolvendo conflitos de interesses sociais, políticos, econômicos e ideológicos entre outros. Tais ações, muitas vezes, promovem intervenções parciais e localizadas, não tocando efetivamente nos problemas reais enfrentados nas escolas brasileiras (PATO, 2000, p. 142). Podemos questionar se de fato, com as parcerias PPPE em Catalão, Go, esteja se consolidando um projeto educativo liberal do tipo conservador, que põem em cheque as configurações de um escola legitimamente pública, visível pela retração da esfera pública e ampliação do setor privado. É importante continuar os estudos para se compreender como a PPPE promoveu a conversão do sistema municipal de educação em um quase mercado para as empresas educacionais como a Editora Positivo, COC, entre outras. Além dessa questão, é importante continuar os estudos sobre a mercantilização da educação, analisando as negociações realizadas entre setores educacionais públicos e privados envolvendo contratação de produtos, serviços e tecnologias educacionais.

É relevante compreender os pressupostos e fundamentos que orientam as alianças entre interesses públicos e privados em educação no sentido de elucidar seus motivos e a sua natureza, desnaturalizar esse processo, problematizando-o de forma crítica. Consideramos que uma sociedade baseada na democracia precisa garantir o debate crítico e a proposição de ideias e alternativas para que as relações mercantis orientadas pela lógica de mercado não reinem de forma absoluta e dominante, e nem se

imponham de forma sedutora como a única saída possível para justificar as mudanças sociais que precisam ser realizadas nos setores sociais, como tem ocorrido na organização da educação pública brasileira.

REFERENCIAIS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ADRIÃO, Teresa. [et al.]. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de "sistemas de ensino" por municípios paulistas. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 30, n.108, p.799-818, out. 2009. [é uma revista? Em caso de periódico, o destaque não é para o título do texto, mas para o título da obra]

_____. Oferta do ensino fundamental em São Paulo: um novo modelo. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, vol. 29, n. 102, p. 79-98, jan./abr. 2008. [mesmo caso!]

ADRIÃO, Teresa. [et al.]. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de "sistemas de ensino" por municípios paulistas. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, vol. 30, n. 108, p. 799-818, out. 2009.

_____; **BORGHI**; Rachel, **DOMICIANO**, Cássia Alessandra. Educação Infantil e Ensino Fundamental: Inúmeras tendências de privatização. **Retratos da Escola, Revista semestral da escola de Formação da CNTE (Esforce)**, vol. 04, n. 07, jul./dez. 2010.

_____. **Relatório Técnico**. Processo nº 2010/00490-0. Fapesp, São Paulo, 2011.

ALVES-MAZZOTTI. Alda Judith. A "revisão da bibliografia" em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: **BIANCHETTI**, Lucídio e **MACHADO**, Ana Maria Netto (Orgs.). **A bússola de escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis: Editora da UFSC, São Paulo: Cortez, 2002.

AMARAL, Nelson Cardoso. **O Financiamento da educação superior: Estado e Mercado**. São Paulo: Cortez e Editora da Unimep, 2003.

ANTUNES, Ricardo. Reestruturação produtiva e mudanças no mundo do trabalho numa ordem neoliberal. In: **DOURADO**, Luiz Fernando; **PARO**, Vitor Henrique (Orgs.). **Política pública e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

ANDERSON, Perry. O Brasil de Lula. **Novos Estudos**, Versão estendida de artigo publicado originalmente na *London Review of Books*, vol. 33, n. 7, nov. 2011.

ASTORGA, Alfredo. Articulações público-privada para la oferta educativa: encantamientos, sospechas, tensiones. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, vol. 30, n. 108, p. 699-715, outubro de 2009.

ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, ano XXII, nº 74, abril de 2001.

_____. Pedagogia da infância ou fetichismo da infância? In: DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

ARRIGHI, Giovane; **SILVER**, Bervely. **Caos e Governabilidade no moderno sistema mundial**. Rio de Janeiro: Contratempo, Editora da UFRJ, 2001.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. A temática da qualidade e a política educacional. **Educação e Sociedade**. Campinas, SP, Papirus, n. 49, dezembro de 1994.

BELO-RODRIGUES, Fernanda Ferreira; **FLORES**, Maria Marta Lopes. As escolas municipais em Catalão: um olhar sobre os indicadores educacionais. In: SILVA, Andreia F. da; OLIVEIRA, João F. de; LOUREIRO, Walderês N. (Orgs.). **A qualidade da educação básica municipal: sistemas e escolas em Goiás**. São Paulo: Xamã, 2009, p. 87 a 108.

BELUZZO, Luiz Gonzaga de Mello. **O rumo perdido: a crise fiscal e financeira do estado brasileiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

BENNETT, John. **Políticas da infância para crianças de zero a três anos em países da OCDE**. Ciclo de seminários internacionais educação no século XXI: modelos de sucesso. Ciclo de.... Rio de Janeiro: SENAC/Departamento Nacional, 2008. 3º v. Publicado em parceria com a Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, Confederação Nacional do Comércio e Instituto Alfa e Beto.

BORDIGNON, Genuino e **GRACINDO**, Regina Vinhaes. Gestão da educação: o município e a escola. In: **FERRERIA**, Naura Syria Carapeto e **AGUIAR**, Marcia Ângela da S.(Orgs.) **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000.

BORGES, Barsanufu Gomides. **Estado e economia no Brasil Central – O poder dos grandes produtores rurais**. Goiânia: Editora UCG, 2008.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo, Companhia das Letras, 1992.

BOTO, Carlota. **A escola do homem novo**. São Paulo, Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

BRASIL, CICLO DE SEMINÁRIOS INTERNACIONAIS EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI: MODELOS DE SUCESSO. Brasília. **Ciclo de Seminários Internacionais Educação no Século XXI: Modelos de Sucesso**. Rio de Janeiro: SENAC/ Departamento Nacional, 3º v., 2008. Publicado em parceria com a Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, Confederação Nacional do Comércio e Instituto Alfa e Beto.

_____. **CONSTITUIÇÃO (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **LEI Nº 8.666, DE 21 DE JUNHO DE 1993 QUE REGULAMENTA O ART. 37, INCISO XXI, DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL, INSTITUI NORMAS PARA**

LICITAÇÕES E CONTRATOS DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E DAS OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

_____. **Lei federal n. 9.475 de 1997.** Dá nova redação ao art. 33 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

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

_____. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil,** Secretaria de Educação Básica – Brasília, DF: 2006, vol. 1 e 2.

BUFFA, Ester. O público e o privado como categoria de análise da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; JACOMELI, Mara R. M.; SILVA, Tânia M. T. da. **O público e o privado na história da educação brasileira.** Campinas: SP.: Autores Associados, UNISAL, 2005.

CALDAS, Luiz. **DA CONTRATAÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO APRENDE BRASIL DA EDITORA POSITIVO LTDA PELO PODER PÚBLICO.** Curitiba, paraná, 2008.

CARNOY, Martin. **Mundialização e reforma da educação: o que os reformadores devem saber.** Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira, Brasília: UNESCO, 2002.

CARDOSO, Clementina Marques. Governar o Estado para a participação de entidades privadas na provisão, financiamento e gestão dos sistemas educativos na União Européia. **Educação e Sociedade,** Campinas, SP, vol. 30, n. 108, p. 819-843, out. 2009.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. Sobre as relações sociais capitalistas. In: LIMA, Júlio César França de, NEVES, Lúcia M. Wanderley (Org.). **Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo.** Rio de Janeiro: Editora FioCruz/EPSJV, 2006.

CATALÃO, “CATALÃO NA BOA DIREÇÃO”, Material Publicitário da gestão pública municipal, 2009/2012.

_____. **“CATALÃO NA BOA DIREÇÃO”**, Material Publicitário sobre a gestão pública da Secretaria Municipal de Educação, Catalão, 2009/2011.

_____. **LEI Nº 2.864 DE 03 DE OUTUBRO DE 2011, AUTÓGRAFO DE LEI Nº 62, DE 28 DE SETEMBRO DE 2011 QUE FAZ ALTERAÇÃO NO ARTIGO 3º DA LEI MUNICIPAL Nº 2.798, DE 30 DE DEZEMBRO DE 2010.** Autorização para conceder subvenção financeira aos Lions Clube de Catalão Leão do Sul para manutenção e funcionamento do Cursinho Pré-vestibular “Israel Macedo”, desta cidade, Catalão, 2011.

_____. **TERMO DE CONVÊNIO 005 – 2011.** Termo de convênio que entre si fazem de um lado a Município de Catalão – Estado de Goiás, e de outro lado a entidade filantrópica Obras Espíritas “Jorge Fahin Filho”, Catalão, 2011.

_____. **LEI N.º 2.872, DE 18 DE NOVEMBRO DE 2011.** Estatuto do Magistério Público do Município. Catalão, 2011

_____. **CONTRATO DE PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS N.º 0111/2009,** Contrato firmado entre a Prefeitura Municipal de Catalão e a Editora Positivo Ltda. 2009.

_____. **PORTARIA N.º 135.** Procuradoria Geral do Município de Catalão, de 29 de janeiro de 2009, Catalão, 2009.

_____. **DECLARAÇÃO** de 10 de fevereiro de 2009, catalão 2009.

_____. **MINISTÉRIO PÚBLICO ESTADUAL,** 1ª Promotoria de Justiça, ofício nº 145/2009, outubro de 2009, catalão, 2009.

_____. **AUTUAÇÃO 013,** Prefeitura Municipal de Catalão, 2009.

_____. **JUSTIFICATIVA DE PREÇO,** Prefeitura Municipal de Catalão, 2009.

_____. **OFÍCIO 062 DE 2009.** SMEC, Catalão, 2009.

_____. **PARECER TÉCNICO.** Análise técnica do Sistema Aprende Brasil de Ensino e de sua proposta pedagógica, SEMEC, Catalão, 2007.

_____. **PROCURADORIA GERAL DE CATALÃO.** Parecer jurídico para a SEMEC, Catalão, 2007.

_____. **CONTRATO DE PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS N.º 358 DE 2007.** Contrato do sistema aprende Brasil de ensino, firmado entre a Prefeitura municipal de catalão e a Editora Positivo Ltda, Catalão, 2007.

_____. **PORTARIA N.º 13 DE 2002.** Implantação do Ementário da Educação Infantil, SEMEC, Catalão, 2002.

CHAUÍ, Marilena. Crítica e ideologia. **Cadernos SEAF,** ano 1, n.1, agosto de 1978.

CHESNAIS, François. **A mundialização financeira:** gênese, custos e riscos. São Paulo: Xamã, 1998.

CONDORCET, Jean-Antoine-Nicolas de Caritat, marquis de. **Cinco Memórias sobre a instrução pública.** Tradução e apresentação de Maria das Graças de Souza. São Paulo: Editora Unesp, 2008.

CORAGGIO. José Luis. Propostas do Banco mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez Editora, 2000.

CORRÊA, Bianca Cristina. A educação Infantil. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO, Theresa (Orgs). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. São Paulo: Xamã, 2002.

COUTINHO, Carlos Nelson. O Estado Brasileiro: gênese, crise alternativas. In: LIMA, Júlio César França de; NEVES, Lúcia M. Wanderley (Orgs.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006.

CURY. Carlos R. Jamil; **NOGUEIRA**, M. A. O atual discurso dos protagonistas das redes de ensino. In: CUNHA, L.A. (Org.). **Escola pública, escola particular e a democratização do ensino**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

_____. Estado e Políticas de financiamento em educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, vol. 28, n. 100, p. 831-855 – Especial out. 2007.

_____. O público e o privado na história da educação brasileira – concepções e práticas educativas. In: LOMBARDI, José Claudinei; JACOMELI, Mara R. M. ; SILVA, Tânia M. T. da. **O público e o privado na história da educação brasileira**. Campinas, SP: Autores Associados, UNISAL, 2005.

_____; **NOGUEIRA**, Maria Alice L. G. O Atual discurso dos protagonistas das redes de ensino. In: CUNHA, Luiz Antônio (Org.). **Escola pública, escola particular e a democratização do ensino**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1986.

CUNHA. Luiz Antônio. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado e o Mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, vol. 28, n. 100 – Especial, out. 2007.

_____ e **GÓES**, Moacyr de. **O golpe na educação**. 11ª edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 2002.

_____. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 6ª edição. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1980.

_____. As políticas educacionais entre o presidencialismo imperial e o presidencialismo de coalizão. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Orgs). **Crise da escola e Políticas educativas**. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2009.

DAVIES, Nicholas. **Legislação Educacional Federal Básica**. São Paulo: Cortez, 2004.

DIAS, Marco Antônio Rodrigues. Comercialização no Ensino Superior: é possível manter a ideia de bem público? **Educação e Sociedade**, Campinas, SP: vol. 24, n. 84, p. 817-838 – set. 2003.

DINIZ, Eli. Globalização, reforma do estado e teoria democrática contemporânea. **São Paulo em Perspectiva**, v. 15, nº 04, São Paulo, outubro/dezembro de 2001.

DOWBOR, Ladislau. Globalização e tendências institucionais. In: DOWBOR, Ladislau; RESENDE, Otávio Ianni, P-E A (Orgs). **Desafios da Globalização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

DRAIBE, Sônia. A política social no período FHC e o sistema de proteção social. **Revista Tempo Social**, São Paulo, vol. 15, nº 02, nov. 2003.

DUARTE, Newton. A rendição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal. In: DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

EDITORA POSITIVO LTDA. NIRE Nº 41201785980/ 28ª Alteração Contratual e Consolidação de Contrato Social, Curitiba, 2008

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Teorias educacionais e teorias psicológicas: em busca de uma psicologia marxista de educação. In: DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. **Educação no Brasil anos 60: o pacto do silêncio**. São Paulo: Edições Loyola, 1988.

FELDFEBER, Myriam. Reforma educativa y regulación estatal. Los docentes y las paradojas de la autonomía impulsada “por decreto. In: MARTINEZ, Deolidia [et al.]. **Políticas educativas y trabajo docente: nevas regulaciones? Nuevos sujetos?**. Buenos Aires: Centro de Publicaciones educativas y Material Didático, 2006.

FERNANDES, Florestan. A concretização da revolução burguesa. In: a revolução burguesa no Brasil: ensaios de interpretação sociológica, 5ª edição, São Paulo: Globo, 2006.

FERNANDES, Francisco; LUFT, Celso Pedro; GUIMARÃES, F. Marques. **Dicionário Brasileiro Globo**. 41ª Edição, São Paulo: Globo, 1995.

FERRARO, Alceu Ravello. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, vol. 23, n. 81, p. 21-47, dez. 2002.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário da Língua Portuguesa**. 6ª edição, Curitiba: Positivo, 2004.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Políticas educativas no Brasil no tempo da crise. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Crise da escola e Políticas educativas**. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2009.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 6ª edição, São Paulo: Editora Moraes, 1980.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. In: **Educação e Sociedade**. Cortez: CEDES, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, v. 16, n. 46, jan. a abr. 2011.

_____. Política e gestão educacional na contemporaneidade. In: In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Crise da escola e Políticas educativas. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2009.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso – simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1998.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil**. 2ª edição, São Paulo: Cortez, 1994.

GOIÁS. SECRETARIA DE ESTADO DE PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO. Gerência de Estatística Socioeconômica. Goiânia: 2012.

_____. **CONSTITUIÇÃO ESTADUAL, GOVERNO DO ESTADO DE GOIÁS**. 1989.

GOODSON, Ivor F. **As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas**. Tradução de Vera Joscelyne. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

IANNI, Octávio. **Teorias da Globalização**. 9ª edição, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

KRAWCZYK, Nora. A construção social das políticas educacionais no Brasil e na América Latina. In: KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio. **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate**. Campinas, SP: Autores associados, 2000.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. “Novas” formas da gestão privada da educação pública. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa R. T. **Política e Trabalho na escola – administração dos sistemas públicos de educação básica**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1999.

LOMBARDI, José Claudinei. O público e o privado como categorias de análise da educação? Uma reflexão desde o marxismo. In: LOMBARDI, José Claudinei; JACOMELI, Mara R. M.; SILVA, Tânia M. T. da. **O público e o privado na história da educação brasileira**. Campinas, SP: Autores Associados, UNISAL, 2005.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Origens da educação pública: a instrução na revolução burguesa do século XVIII**. São Paulo: Edições Loyola, 1981.

LÖWY, Michael. **Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista**, 8ª ed. São Paulo: Cortez, 1992.

MANUAL DE ORIENTAÇÃO FUNDEB. Coordenado por Everaldo Sebastião de Sousa e Marlene Nunes Freitas Bueno. Goiânia: Ministério Público, 2009.

MEDIAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO. Projeto OCDE, OREALC, CIDE, 1992. In: PAIVA, Vanilda, WARD, Mirian Jorge. **Transformação produtiva e equidade – a questão do ensino básico.** Campinas, SP: Papirus, 1994.

MARTINS, Lúcia Marcia. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

MARX, K. O 18 Brumário de Luis Bonaparte. Trad. Leandro Konder. Coleção Os Pensadores. Manuscritos Econômicos – Filosóficos e outros textos escolhidos. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARX, Karl. A ideologia Alemã. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Contribuição à crítica da economia Política.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **O capital**, Livro Primeiro. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1980.

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

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

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, Reginaldo Carmello Corrêa de. As incomparáveis virtudes do mercado – políticas sociais e padrões de atuação do Estado nos marcos do neoliberalismo. In: KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio. **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI:** reformas em debate. Campinas, SP: Autores associados, 2000.

NAGLE, Jorge. Educação e Sociedade na Primeira República. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NEGRI, Barjas. Financiamento da Educação no Brasil. Brasília, DF: INEP, 1997.

NORMAND Romuald. Mercado, performance, accountability: Duas décadas de retórica reaccionária na educação. **Revista Lusófona de Educação**, Portugal, n. 11, 2008, pp. 49-76. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Determinantes das mudanças no conteúdo das propostas educacionais no Brasil dos anos 90: período Itamar Franco. In: NEVES, Lúcia Maria W. (Org.). **Educação e política no limiar do século XXI.** Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educativa, crise da escola e a promoção de justiça social. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi ; OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Crise da escola e Políticas educativas.** Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2009.

OLIVEIRA, João Ferreira de. A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi ; OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Crise da escola e Políticas educativas**. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2009.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à razão dualista: O ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

_____. **Elegia para uma (re) lição: SUDENE, Nordeste, Planejamento e conflito de classes**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. Privatização do público, destituição da fala e anulação da política: o totalitarismo neoliberal. In: OLIVEIRA, F. de.; PAOLI, M. C. (Orgs.). **Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global**. Petrópolis/São Paulo: Vozes/Fapesp/Nedic, 1999.

PATO, Maria Helena Souza. **Mutações do cativo – escritos de psicologia e política**. São Paulo: Hacker Editores/Edusp, 2000.

PULCINELI, Fabiana e **LISITA**, Gabriel. 50 anos depois. Sai Estado empresário; entra modelo de parceria. **O Popular**, 18.12.2011, p. 10-12.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2003.

SAVIANI, Dermeval. PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **O público e o privado na história da educação brasileira**. In: LOMBARDI. José Claudinei, JACOMELI, Mara R. M. e SILVA, Tânia M. T. da. O público e o privado na história da educação brasileira. Campinas, São Paulo: Autores Associados, UNISAL, 2005.

_____. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 36ª edição revista, Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. **Política e Educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. 5ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 4ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1994.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** São Paulo, 6ª Edição, Editora Cortez: Autores Associados, 1985.

_____. **Ensino Público e algumas falas sobre universidade.** São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1984.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O público e o privado como categoria de análise em educação. In: **LOMBARDI**, José Claudinei, **JACOMELI**, Mara R. M.; **SILVA**, Tânia M. T. da. **O público e o privado na história da educação brasileira.** Campinas, SP: Autores Associados, UNISAL, 2005.

_____. O público e o privado como categoria de análise em educação. In: **LOMBARDI**, José Claudinei, **JACOMELI**, Mara R. M. e **SILVA**, Tânia M. T. da. **O público e o privado na história da educação brasileira.** Campinas, SP: Autores Associados, UNISAL, 2005.

_____. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. In: **BIANCHETTI**, Lucídio; **MACHADO**, Ana Maria Netto (Orgs.). **A bússola de escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações.** Florianópolis, SC: Editora da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.

SHIROMA, Eneida Oto; **GARCIA**, Rosalba Maria Cardoso; **CAMPOS**, Roselane Fátima. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: **BALL**, Stephen J.; **MAINARDES**, Jéferson. **Políticas Educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O projeto educacional da nova direita e a retórica da qualidade total.** In: **GENTILI**, Pablo e **SILVA**, Tomaz Tadeu da. Escola AS – quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, Brasília DF, 1996.

SISTEMA DE ENSINO APRENDE BRASIL, EDITORA POSITIVO, Proposta de fornecimento de sistema de ensino, Curitiba, Paraná: 2009.

_____. **Encaminhamento de notas fiscais de fornecimento do sistema de ensino aprende Brasil,** Curitiba, Paraná: Editora Positivo, 2009.

SILVA JUNIOR. João dos Reis. Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC. São Paulo: Xamã, 2002.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: Políticas e reformas. In: **DE TOMMASI**, Livia; **WARDE**, Mirian Jorge; **HADDAD**, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez Editora, 2000.

SOUZA, Donaldo Bello de.; **FARIA**, Lia Ciomar Macedo de.; O processo de construção da educação municipal pós-LDB 9.394/96: políticas de financiamento e gestão. In: **SOUZA**, Donaldo Bello.; **FARIA**, Lia Ciomar Macedo de. (Orgs.). **Desafios da Educação municipal.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TEDESCO, Juan Carlos. **Alguns aspectos da privatização educativa na América Latina**. São Paulo: Estudos Avançados, 12 (5), 1991.

TEIXEIRA, Lúcia Helena G. A cultura organizacional e o impacto das propostas de mudança em escolas estaduais de Minas Gerais. In: **DOURADO**, Luiz Fernandes e **PARO**, Vitor Henrique. **Políticas Públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001).

TRIBUNAL DE CONTAS DOS MUNICÍPIOS DO ESTADO DE GOIÁS – TCM - CERTIDÃO N° 13.009 de 2012 para comprovação de aplicação de impostos em Manutenção e Desenvolvimento do Ensino – MDE - Catalão, Goiás para o ano de 2011. Consulta em 2012.

_____. **Resultado da Solicitação de Certidão para comprovação de aplicação de impostos em Manutenção e Desenvolvimento do Ensino – MDE – de Catalão, Goiás para o ano de 2010**. Consulta em 2012.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 1ª ed. Buenos Aires: CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VIEIRA, Sofia Lerche e **FREITAS**, Isabel Maria Sabino. **Política educacional no Brasil: introdução histórica**. Brasília, DF: Plano Editora, 2003.

_____. **Política educacional em tempos de transição – 1985-1995**. Brasília: Plano Editora, 2000.

_____. Neoliberalismo, privatização e educação no Brasil. In: **OLIVEIRA**, Romualdo Portela de (Org.). **Política educacional – impasses e alternativas**. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 1998.

CONSULTA EM MEIOS ELETRÔNICOS:

ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas; **BORGHI**, Raquel Fontes (Orgs). Anais do III Seminário Internacional de Gestão Educacional – “organização do trabalho na escola e reformas educativas”. **Grupo de Estudo e Pesquisas em Política Educacional**, Rio Claro, 06, 07 e 08 julho, 2011, vol. 3, 2011. Disponível em <<http://www.rc.unesp.br/grepperc/seminternacional/ANAIS.pdf>>. Acesso em novembro de 2012.

AFONSO, Almerindo Janela. Protagonismos instáveis dos princípios de regulação e interfaces público/privado em educação. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1137-1156, out.-dez. 2010 . Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em outubro de 2013.

ARIENTI, Wagner Leal. Do Estado Keynesiano ao Estado Schumpeteriano. **Revista de Economia Política**, vol. 23, nº 4 (92), outubro-dezembro/2003. Disponível em <www.rep.org.br>. Acesso em maio de 2013.

AZEVEDO, Fernando de. [et al.]. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores (1959)**. Recife, PE: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em <http://www.ebah.com.br/search?start=10&q=planos+de+educa%C3%87ao+governo+federal&type=link>. Acesso em novembro de 2012.

BALL, Stephen. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social – uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem fronteiras**, v. 06, nº 02, p. 10-32, jul./dez 2006. Disponível em <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em maio de 2013.

BARROSO. João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas Educação e Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - Out. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em novembro 2013

BRASIL. LEI Nº 12.796, DE 4 DE ABRIL DE 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. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em outubro de 2013.

_____. **INEP, CENSO ESCOLAR 2012**. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>> Acesso em abril de 2013.

_____. **GESTÃO DA EDUCAÇÃO 2003-2010**. Disponível em <<http://gestao2010.mec.gov.br>>. Acesso em outubro de 2013.

_____. **EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 59, DE 11 DE NOVEMBRO DE 2009**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em outubro de 2013.

_____. **DECRETO Nº 6.755/2009, DE JANEIRO DE 2009**. Institui a política de formação de profissionais do magistério da educação básica, disciplina a atuação da coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e da outras providências. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>>. Acesso em outubro de 2013.

_____. **CONAE-2010** – construindo o sistema nacional articulado de educação: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação. (Documento Final). Disponível em <<http://www.conae.mec.gov.br>>. Acesso em dezembro de 2012.

_____. **PROGRAMA DE ESTABILIDADE FISCAL**. Disponível em <<http://www.fazenda.gov.br/portugues/ajuste/respef.asp>>. Acesso em dezembro de 2012.

_____. **II PLANO SETORIAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA (1975/1979)**. Disponível em <<http://www.ebah.com.br/search?start=10&q=planos+de+educa%C3%87ao+governo+federal&type=link>>. Acesso em novembro de 2012.

CARA, Daniel; **REIS FILHO**, H. F.; **OLIVEIRA**, R. P. P. Financiamento e gestão: impasses e perspectivas. **Retratos da Escola**: entrevista. Brasília – DF, v. 03, n. 04, p. 11-22, jan /jun, 2009. Disponível em < <http://www.esforce.org.br>>

COSTA, D. V. A. Florestan Fernandes e os dilemas do subdesenvolvimento capitalista: a sociologia como crítica da dependência cultural. **Anais do primeiro ciclo de debates acadêmicos**, IPEA, 2011. Disponível em <<http://www.ipea.gov.br/code2011/chamada2011/pdf/area11/area11-artigo5.pdf>>. Acesso em setembro de 2012.

FAUSTO, Boris. O Brasil de Lula, segundo Perry Anderson. **Revista Novos Estudos - CEBRAP** n°, 92, março de 2012. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/nec/n92/n92a03.pdf>>. Acesso em outubro de 2013.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP: v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> . Acesso em novembro de 2012.

FREITAS, Olga. **Equipamentos e materiais didáticos**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/equip_mat_dit.pdf>. Acesso em novembro de 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio e **Clavatta**, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>. Acesso em novembro de 2013.

GATTI, Bernadete A. Estudos quantitativos em educação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a02v30n1.pdf>>. Acesso em dezembro de 2012.

GOIÁS, ESTATÍSTICAS MUNICIPAIS – SÉRIE HISTÓRICA. Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos - **SEGPLAN/SEPIN**. Disponível em: < http://www.seplan.go.gov.br/sep/sep/perfilweb/Estatistica_bde.asp. Acesso em novembro de 2013.

_____. **REFORMA EDUCACIONAL - PACTO PELA EDUCAÇÃO**. Disponível em <<http://www.seduc.go.gov.br/especiais/pactopelaeducacao/default.asp>>. Acesso em junho de 2013.

_____. **DECRETO Nº 7.674, DE 13 DE JULHO DE 2012. Cria o Comitê de Coordenação da Fiscalização das Parcerias, no âmbito do Conselho Estadual de Investimentos, Parcerias e Desestatização**. Disponível em <http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_decretos.php?id=10238>. Acesso em novembro de 2012.

_____. **Lei Nº 17.402 de 06 de setembro de 2011. Institui o Bônus de Estímulo à Regência aos professores em regência de classe e em exercício nas unidades escolares pertencentes à rede estadual de ensino e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2011/lei_17402.htm>. Acesso em junho de 2013.

_____. **PLANO DE GOVERNO. MARCONI PERILLO.** 2010. Disponível em <<http://download.uol.com.br/eleicoes/2010/propostas/GO/PGO90000000113.pdf>>. Acesso em novembro de 2012.

_____. **DIRETRIZES OPERACIONAIS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DE GOIÁS 2009/2010.** Disponível em <<http://www.see.go.gov.br/documentos/diretrizes2009.pdf>>. Acesso em outubro de 2013.

_____. **COMISSÃO PARLAMENTAR DE INQUÉRITO DESTINADA A INVESTIGAR POSSÍVEIS IRREGULARIDADES NA GESTÃO DO GOVERNO ALCIDES RODRIGUES, ABRANGENDO O ÚLTIMO ANO DO MANDATO (2010).** Disponível em: <<http://al.go.leg.br/arquivos/cpi/6adf3cd24ed81c63ad272d2a0008d2b4.pdf>>. Acesso em outubro de 2013.

_____. **REFORMA ADMINISTRATIVA DO ESTADO EM GOIÁS, 2011.** Disponível em <<http://idag.jusbrasil.com.br/noticias/2531266/goias-reforma-administrativa>>. Consulta em outubro de 2013.

_____. **PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2008-2017.** Disponível em <<http://consed.org.br/rh/resultados/2012/planos-estaduais-de-educacao/pee-go.pdf>>. Acesso em outubro de 2013.

GROTTI, Dinorá Adelaide Musetti. PARCERIAS NA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA. Disponível em <<http://www4.tce.sp.gov.br/sites/default/files/parcerias-na-adm-publica.pdf>>. Acesso em novembro de 2012.

MANIFESTOS DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932). In: Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p.188-204, ago. 2006 - ISSN: 1676-2584. Disponível em <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>. Consulta em setembro de 2012.

MANZINI-COVRE, Maria Lourdes. GESTÃO E PATOLOGIA CONTEMPORÂNEA. Resenha do Livro Gestão como doença social, de Vincent de Gaulejac. São Paulo: Ideias e Letras, 2007. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70311249029>>. Acesso em novembro de 2013.

MÉSZÁROS, Istvan. Reflexões e perspectivas das relações entre capital e Educação. Entrevista. Revista Perspectiva, Florianópolis, Santa Catarina, v. 27, n. 2, 533-540, jul./dez. 2009. Disponível em <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em janeiro de 2013

OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO DO MILÊNIO – Relatório nacional de acompanhamento. – Brasília, DF: Ipea, 2004. Disponível em <<http://www.portalodm.com.br>>. Acesso em agosto de 2012.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP: vol. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em abril de 2013.

PROGRAMA TREZE COMPROMISSOS PROGRAMÁTICOS DE DILMA ROUSSEFF PARA DEBATE NA SOCIEDADE BRASILEIRA, 2010/2014. Disponível em http://www.cebes.org.br/media/File/13_compromisso_dilma.pdf . Acesso em outubro de 2012.

ROBERTSON, Susan; **VERGER**, Antoni. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP., v. 33, n. 121, p. 1133-1156, out.-dez. 2012. Disponível em < <http://www.cedes.unicamp.br>> . Acesso em fevereiro de 2013.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>, Acesso em dezembro de 2013.

WHITTY, Geoff; **POWER**, Sally. A escola, o Estado e o mercado: a investigação do campo actualizada. **Currículo sem Fronteiras**, v.2, n.1, pp.15-40, Jan/Jun 2002. Disponível em ISSN 1645-1384 (online) <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em fevereiro de 2013.

ANEXO

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Prezado(a) Diretor

Este questionário é um instrumento de coleta de informações para uma pesquisa de doutorado que tem como objetivo estudar as políticas educacionais em Goiás e as parcerias realizadas pelos municípios com o setor educacional privado. A sua participação contribuirá para ampliar os conhecimentos a respeito dessas ações e poderá enriquecer os debates sobre a educação pública municipal. Os resultados dessa pesquisa serão entregues a você oportunamente. Agradecemos pela participação.

QUESTIONÁRIO

O preenchimento e entrega do questionário significa que você autoriza a utilização das informações contidas em suas respostas nesta pesquisa. Esclarecemos que a sua identidade será mantida em sigilo, bem como quaisquer informações que possam propiciar a sua identificação.

QUESTIONÁRIO PARA O(A) DIRETOR(A)

I. Questões (se necessário, use o verso para suas respostas)

1. Como foi a sua participação (como diretor(a)) na escolha do projeto pedagógico e do sistema de ensino a ser contratado para a educação infantil em sua cidade? (Quem tem participado? Como tem ocorrido esse processo? Ele foi debatido com a comunidade? Qual o motivo da escolha desse sistema e não outro? Qual empresa foi contratada?).
2. Como você (como diretor(a)) avalia os serviços de assessoria e assistência pedagógica e de formação continuada realizada pelo sistema de ensino que foi contratado? Justifique a sua resposta. (Como era realizado a formação continuada antes desse sistema, o que está diferente?)
3. Você (como diretor(a)) sentiu necessidade de rever ou de modificar o seu trabalho a partir da adoção desse sistema de ensino? Se ocorreram mudanças, descreva as que você considera mais importantes.
4. Como você (como diretor(a)) percebe a organização da educação infantil em seu município a partir da contratação desse sistema de ensino? (Como você avalia a educação infantil em sua cidade? O que mudou? O que foi mantido? Descreva as mudanças que você percebe como sendo as mais importantes).
5. Na sua avaliação (como diretor(a)) a aquisição desse sistema de ensino do setor privado é suficiente para dar apoio ao trabalho dos profissionais da educação? (Como você avalia esse sistema a partir da realização do trabalho de planejamento, definição de conteúdos, de avaliação? É necessário complementar os conteúdos?).

6. Qual a sua avaliação (como diretor(a)) sobre a assessoria pedagógica, a assistência técnica e o acesso ao portal eletrônico do sistema de ensino? (Considere apenas os quesitos que forem de seu conhecimento).
7. Como você (como diretor(a)) avalia as ações de premiações dos melhores projetos pedagógicos e dos melhores professores que tem ocorrido em âmbito estadual e nacional? A partir de que momento essas ações passaram a ser realizadas e por quê? (considerar os pontos fortes e fracos dessas ações em relação aos profissionais da educação).
8. Descreva como foi o processo de participação dos(as) Diretores(as), em geral, na escolha do projeto pedagógico e do sistema de ensino a ser contratado para a educação infantil.

II. DADOS PESSOAIS DIRETORES

1. **Instituição em que trabalha:** _____
2. **Cidade:** _____
3. **Gênero:** ()feminino; ()masculino
4. **Idade:** ()até 30 anos; ()31 a 40 anos; ()41 a 50 anos; () acima de 50 anos.
5. **Titulação:** ()graduado; ()especialista; ()mestre; ()doutor.
6. **Graduação:** _____
7. **Tempo que exerce a profissão:** _____

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Prezado(a) Coordenador

Este questionário é um instrumento de coleta de informações para uma pesquisa de doutorado que tem como objetivo estudar as políticas educacionais em Goiás e as parcerias realizadas pelos municípios com o setor educacional privado. A sua participação contribuirá para ampliar os conhecimentos a respeito dessas ações e poderá enriquecer os debates sobre a educação pública municipal. Os resultados dessa pesquisa serão entregues a você oportunamente. Agradecemos pela participação.

QUESTIONÁRIO

O preenchimento e entrega do questionário significa que você autoriza a utilização das informações contidas em suas respostas nesta pesquisa. Esclarecemos que a sua identidade será mantida em sigilo, bem como quaisquer informações que possam propiciar a sua identificação.

QUESTIONÁRIO PARA O(A) COORDENADOR(A)

I. Questões (se necessário, use o verso para suas respostas)

1. Como foi a sua participação (como coordenador(a)) na escolha do projeto pedagógico e do sistema de ensino a ser contratado para a educação infantil em sua cidade? (Quem tem participado? Como tem ocorrido esse processo? Ele foi debatido com a comunidade? Qual o motivo da escolha desse sistema e não outro? Qual empresa foi contratada?).
2. Como você (como coordenador(a)) avalia os serviços de assessoria e assistência pedagógica e de formação continuada realizada pelo sistema de ensino que foi

- contratado? Justifique a sua resposta. (Como era realizado a formação continuada antes desse sistema, o que está diferente?)
3. Você (como coordenador(a)) sentiu necessidade de rever ou de modificar o seu trabalho a partir da adoção desse sistema de ensino? Se ocorreram mudanças, descreva as que você considera mais importantes.
 4. Como você (como coordenador(a)) percebe a organização da educação infantil em seu município a partir da contratação desse sistema de ensino? (Como você avalia a educação infantil em sua cidade? O que mudou? O que foi mantido? Descreva as mudanças que você percebe como sendo as mais importantes).
 5. Na sua avaliação (como coordenador(a)) a aquisição desse sistema de ensino do setor privado é suficiente para dar apoio ao trabalho dos profissionais da educação? (Como você avalia esse sistema a partir da realização do trabalho de planejamento, definição de conteúdos, de avaliação? É necessário complementar os conteúdos?).
 6. Qual a sua avaliação (como coordenador(a)) sobre a assessoria pedagógica, a assistência técnica e o acesso ao portal eletrônico do sistema de ensino? (Considere apenas os quesitos que forem de seu conhecimento).
 7. Como você (como coordenador(a)) avalia as ações de premiações dos melhores projetos pedagógicos e dos melhores professores que tem ocorrido em âmbito estadual e nacional? A partir de que momento essas ações passaram a ser realizadas e por quê? (considerar os pontos fortes e fracos dessas ações em relação aos profissionais da educação).
 8. Descreva como foi o processo de participação dos(as) Coordenadores(as), em geral, na escolha do projeto pedagógico e do sistema de ensino a ser contratado para a educação infantil.

II. DADOS PESSOAIS COORDENADOR

1. Instituição em que trabalha na instituição:

2. Cidade: _____
3. Gênero: ()feminino; ()masculino
4. Idade: ()até 30 anos; ()31 a 40 anos; ()41 a 50 anos; () acima de 50 anos.
5. Titulação: ()graduado; ()especialista; ()mestre; ()doutor.
6. Graduação: _____
7. Tempo que exerce a profissão: _____

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Prezado(a) Professor(a)

Este questionário é um instrumento de coleta de informações para uma pesquisa de doutorado que tem como objetivo estudar as políticas educacionais em Goiás e as parcerias realizadas pelos municípios com o setor educacional privado. A sua participação contribuirá para ampliar os conhecimentos a respeito dessas ações e poderá enriquecer os debates sobre a educação pública municipal. Os resultados dessa pesquisa serão entregues a você oportunamente. Agradecemos pela participação.

QUESTIONÁRIO

O preenchimento e entrega do questionário significa que você autoriza a utilização das informações contidas em suas respostas nesta pesquisa. Esclarecemos que a sua identidade será mantida em sigilo, bem como quaisquer informações que possam propiciar a sua identificação.

QUESTIONÁRIO PARA O(A) PROFESSOR(A)

I. Questões (se necessário, use o verso para suas respostas)

1. Como foi a sua participação (como professor(a)) na escolha do projeto pedagógico e do sistema de ensino a ser contratado para a educação infantil em sua cidade? (Quem tem participado? Como tem ocorrido esse processo? Ele foi debatido com a comunidade? Qual o motivo da escolha desse sistema e não outro? Qual empresa foi contratada?).
2. Como você (como professor(a)) avalia os serviços de assessoria e assistência pedagógica e de formação continuada realizada pelo sistema de ensino que foi contratado? Justifique a sua resposta. (Como era realizado a formação continuada antes desse sistema, o que está diferente?)
3. Você (como professor(a)) sentiu necessidade de rever ou de modificar o seu trabalho a partir da adoção desse sistema de ensino? Se ocorreram mudanças, descreva as que você considera mais importantes.
4. Como você (como professor(a)) percebe a organização da educação infantil em seu município a partir da contratação desse sistema de ensino? (Como você avalia a educação infantil em sua cidade? O que mudou? O que foi mantido? Descreva as mudanças que você percebe como sendo as mais importantes).
5. Na sua avaliação (como professor(a)) a aquisição desse sistema de ensino do setor privado é suficiente para dar apoio ao trabalho dos profissionais da educação? (Como você avalia esse sistema a partir da realização do trabalho de planejamento, definição de conteúdos, de avaliação? É necessário complementar os conteúdos?).
6. Qual a sua avaliação (como professor(a)) sobre a assessoria pedagógica, a assistência técnica e o acesso ao portal eletrônico do sistema de ensino? (Considere apenas os quesitos que forem de seu conhecimento).
7. Como você (como professor(a)) avalia as ações de premiações dos melhores projetos pedagógicos e dos melhores professores que tem ocorrido em âmbito estadual e nacional? A partir de que momento essas ações passaram a ser realizadas e por quê? (considerar os pontos fortes e fracos dessas ações em relação aos profissionais da educação).
8. Descreva como foi o processo de participação dos(as) Professores(as), em geral, na escolha do projeto pedagógico e do sistema de ensino a ser contratado para a educação infantil.

II. DADOS PESSOAIS PROFESSOR

1. Instituição em que trabalha: _____
2. Cidade: _____
3. Gênero: ()feminino; ()masculino
4. Idade: ()até 30 anos; ()31 a 40 anos; ()41 a 50 anos; () acima de 50 anos.
5. Titulação: ()graduado; ()especialista; ()mestre; ()doutor.
6. Graduação: _____
7. Tempo que exerce a profissão: _____

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Prezado(a) Diretores Sindicais – ADERMEC

Este questionário é um instrumento de coleta de informações para uma pesquisa de doutorado que tem como objetivo estudar as políticas educacionais em Goiás e as parcerias realizadas pelos municípios com o setor educacional privado. A sua participação contribuirá para ampliar os conhecimentos a respeito dessas ações e poderá enriquecer os debates sobre a educação pública municipal. Os resultados dessa pesquisa serão entregues a você oportunamente. Agradecemos pela participação.

QUESTIONÁRIO

O preenchimento e entrega do questionário significa que você autoriza a utilização das informações contidas em suas respostas nesta pesquisa. Esclarecemos que a sua identidade será mantida em sigilo, bem como quaisquer informações que possam propiciar a sua identificação.

QUESTIONÁRIO PARA O(A) DIRIGENTE SINDICAL

I. Questões (se necessário, use o verso para suas respostas)

1. Como foi a sua participação (como dirigente sindical) na escolha do projeto pedagógico e do sistema de ensino a ser contratado para a educação infantil em sua cidade? (Quem tem participado? Como tem ocorrido esse processo? Ele foi debatido com a comunidade? Qual o motivo da escolha desse sistema e não outro? Qual empresa foi contratada?).
2. Como você (como dirigente sindical) percebe a organização da educação infantil em seu município a partir da contratação desse sistema de ensino? (Como você avalia a educação infantil em sua cidade? O que mudou? O que foi mantido? Descreva as mudanças que você percebe como sendo as mais importantes).
3. Qual a sua avaliação (como dirigente sindical) sobre a assessoria pedagógica, a assistência técnica e o acesso ao portal eletrônico do sistema de ensino? (Considere apenas os quesitos que forem de seu conhecimento)
4. Como você (como dirigente sindical) avalia as ações de premiações dos melhores projetos pedagógicos e dos melhores professores que tem ocorrido em âmbito estadual e nacional? A partir de que momento essas ações passaram a ser realizadas e por quê? (considerar os pontos fortes e fracos dessas ações em relação aos profissionais da educação).

5. Descreva como foi o processo de participação do Sindicato na escolha do projeto pedagógico e do sistema de ensino a ser contratado para a educação infantil.
6. Qual foi a atuação do Sindicato no processo de escolha do projeto pedagógico e do sistema de ensino? E como tem sido atualmente as ações do Sindicato? (É possível anexar fotos, material de divulgação, panfletos, pautas e atas assembleias etc. que discutem essas ações?)

DIRETORES SINDICAIS

II. DADOS PESSOAIS:

Tempo de participação no sindicato: _____

Cargo: _____

1. **Instituição em que leciona:** _____
2. **Cidade:** _____
3. **Gênero:** ()feminino; ()masculino
4. **Idade:** ()até 30 anos; ()31 a 40 anos; ()41 a 50 anos; () acima de 50 anos.
5. **Titulação:** ()graduado; ()especialista; ()mestre; ()doutor.
6. **Graduação:** _____
7. **Tempo que exerce a profissão:** _____