

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE
YARA LÍGIA BAMBIL DAROS GARCIA**

**A ATUAÇÃO DO SETOR PRIVADO NA IMPLANTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO EM
TEMPO INTEGRAL DE MATO GROSSO DO SUL: UM ESTUDO DA
ESCOLA DA AUTORIA**

Campo Grande - MS

2021

YARA LIGIA BAMBIL DAROS GARCIA

**A ATUAÇÃO DO SETOR PRIVADO NA IMPLANTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO EM
TEMPO INTEGRAL DE MATO GROSSO DO SUL: UM ESTUDO DA ESCOLA DA
AUTORIA**

Dissertação de Mestrado apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, área de concentração Formação de Professores, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande-MS.
Orientadora: Profa. Dra. Erika Porceli Alaniz.

Campo Grande - MS

2021

G211a Garcia, Yara LÍgia Bambil Daros

A atuação do setor privado na implantação do ensino médio em tempo integral de Mato Grosso do Sul: um estudo da Escola da Autoria/Yara LÍgia Bambil Daros Garcia. Campo Grande, MS: UEMS, 2021.
209p.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Educação –
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2021.
Orientador(a): Profª Drª Erika Porceli Alanis

1. Parcerias Público-Privada; 2. Ensino Médio;3. Políticas Públicas. I Alanis, Erika Porceli II. Título

CDD 23.ed. - 372

YARA LÍGIA BAMBIL DAROS GARCIA

**A ATUAÇÃO DO SETOR PRIVADO NA IMPLANTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO EM
TEMPO INTEGRAL DE MATO GROSSO DO SUL: UM ESTUDO DA ESCOLA
DA AUTORIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande-MS, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Educadores.

Aprovada em/...../.....

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Erika Porceli Alaniz
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Profa. Dra. Jaqueline Basso
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Profa. Dra. Ana Paula Camilo Pereira
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Profa. Dra. Neusa Maria Dal Ri
Universidade Estadual Paulista (UNESP)

Profa. Dra. Ana Paula Camilo Pereira
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Profa. Dra. Maria Dilnéia Espindola Fernandes
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Dedico à Deus e à sociedade

AGRADECIMENTO

Agradeço à Deus, por ter me dado tudo para eu chegar até aqui.

Aos meus pais, Zair e Jerly, os quais desejo retribuir pelos esforços a mim dedicados.

Ao meu esposo Afonso e filhas Isadora e Letícia pelo apoio e compreensão nos muitos momentos em que precisei estar ausente do convívio familiar para dedicar-me aos estudos, na busca pela qualificação acadêmica e profissional.

À minha orientadora, Prof^a Dr^a. Erika, que tão generosamente compartilhou seus saberes e vivências, sempre com muito carinho. Obrigada pelas leituras, pelas reflexões, pelas experiências adquiridas que me levaram ao amadurecimento acadêmico. Além disso, dedicou-me principalmente seu tempo.

À Gorete; Andressa e Terezinha, que me ajudaram se solidarizando com companheirismo, informações, conversas, e me ouvindo em momentos regados ora de motivação ora de incertezas e angústias.

Agradeço todos meus professores, em especial professora Iara, pois foi quem me abriu os olhos para o objeto dessa pesquisa, bem como meus colegas de turma, todos vocês contribuíram com minha caminhada.

Também sou grata às caríssimas professoras da banca, por aceitarem contribuírem com essa pesquisa e com meu amadurecimento e aprimoramento acadêmico.

Também agradeço aos entrevistados, que solícitamente me concederam falar de suas práticas, e a todos que, de alguma forma, contribuíram para a concretização desta pesquisa

À UEMS pela oportunidade concedida em crescer academicamente e à cedência da bolsa de pesquisa PIBAP, a qual contribuiu para custear as despesas dessa caminhada.

GARCIA. Yara Lúgia Bambil Daros. **A atuação do setor privado na implantação do Ensino Médio em Tempo Integral de Mato Grosso do Sul: um estudo da Escola** 2021. 209 folhas. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Programa de Pós-graduação, Campo Grande, 2021.

RESUMO

Objetivou-se, neste estudo, analisar a parceria público-privada firmada entre a Secretaria de Estado de Educação (SED) e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) na reforma do Ensino Médio de Tempo Integral em Mato Grosso do Sul com o programa “Escola da Autoria”. A metodologia constou de levantamento de pesquisa bibliográfica, documental e de pesquisa exploratória em duas escolas partícipes dessa parceria com o ICE. O método de investigação orientou-se pela concepção marxista de entendimento da realidade social. Os resultados da pesquisa indicaram que, sob a alegação da responsabilidade social, construiu-se a justificativa utilizada pelo terceiro setor para que o empresariado passasse a atuar de forma mais direta na política educacional do Estado de Mato Grosso do Sul. A atuação desse instituto na política educacional de Mato Grosso do Sul foi amparada legalmente e promoveu uma reorganização do trabalho na escola pública por meio da remodelação curricular, formação e seleção de professores e gestores. Assim, constatou-se que o poder público não se retira de sua função constitucional de financiador da educação pública, mas se apropria da expertise empresarial na execução de suas políticas educacionais, dessa forma o privado direciona, por meio de sua lógica de mercado, a educação pública. Também ficou evidenciada a transferência de responsabilidade do setor público para o privado, bem como subordinação da política educacional e das instituições educativas partícipes do Programa Escola da Autoria, às ideologias e mecanismos gerenciais da esfera mercantil sob a escola pública.

Palavras-chave: Parcerias Público-Privado; Reforma do Ensino Médio; Política educacional; reorganização da escola pública.

ABSTRACT

The objective of this study was to analyze the public-private partnership signed between the State Department of Education (SED) and the Institute of Co-responsibility for Education (ICE) in the reform of full-time high school in Mato Grosso do Sul with the program " School of Authorship". The methodology consisted of a survey of bibliographic, documentary and exploratory research in two schools participating in this partnership with ICE. The investigation method was guided by the Marxist conception of understanding social reality. The research results indicated that, under the allegation of social responsibility, the justification used by the third sector was built so that the business community started to act more directly in the educational policy of the State of Mato Grosso do Sul. The role of this institute in the educational policy of Mato Grosso do Sul was legally supported and promoted a reorganization of work in public schools through curriculum remodeling, training and selection of teachers and managers. Thus, it was found that the government does not withdraw from its constitutional function of financing public education, but appropriates business expertise in the execution of its educational policies, thus the private sector directs, through its market logic, to public education. The transfer of responsibility from the public to the private sector was also evidenced, as well as the subordination of educational policy and educational institutions participating in the Escola da Aatoria Program to the ideologies and managerial mechanisms of the mercantile sphere under the public school.

Keywords: Partnerships, Public-Private; High school; Public policy

LISTA DE FIGUERAS

Figura 1: Relações no interior da CEENSI	83
Figura 2: Intelectuais orgânicos individuais e coletivos da reforma do EMTI	92
Figura 3: Mapa da atuação do ICE	120
Figura 4: Ciclo de atuação ICE	123
Figura 5: Estrutura da Tecnologia Educacional do ICE	141
Figura 6: Plano de Implantação/Expansão do ICE	143
Figura 7: Grade curricular elaborada pela SED-MS	149
Figura 8: Repasses do FUNDEB	164
Figura 9: Número de matrículas 2015 a 2019 no EMTI de MS	170
Figura 10: Informativo da Arrecadação Instituto Natura	191

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Os Reformadores Empresariais	74
Tabela 2: Tabela 2: Parceiros Estratégicos, Técnicos e Investidores do ICE	125
Tabela 3: os cadernos formativos do modelo pedagógico escola da escolha do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE	138
Tabela 4: Valores gastos aluno EMTI 2018-2019	166
Tabela 5: Despesas correntes liquidada FUNDEB/MS 2018-2019	166
Tabela 6: Despesas Líquidas de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino	171
Tabela 7: Movimento dos recursos de MDE em Mato Grosso do Sul	171
Tabela 8: Parceiros estratégicos e Investidores do ICE (2020)	174
Tabela 9: Transferências de recursos orçamentários a instituições privadas sem fins lucrativos na categoria Outras Despesas Correntes (ODC) e gastos com educação, em valores deflacionados pelo IGP-DI	182
Tabela 10 – Gastos com Educação nas UF	183
Tabela 11: Projeções PLOA ano de 2019, função orçamentária e por modalidade de gasto –setor educação nacional	188
Tabela 12: Gastos Tributários - Projeções PLOA 2019 por função orçamentária e modalidade de gasto - educação - regionalizado. função orçamentária/gasto tributário Centro-Oeste	189
Tabela 13: Desoneração Tributária - Gastos Tributários - Projeções PLOA 2019 por tipo de tributo e modalidade de gasto – Centro-Oeste	190

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
- BM – Banco Mundial
- BNCC – Base nacional Comum Curricular
- CAPES –Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CDPP –Centro de Debate de Políticas Públicas
- CF – Constituição Federal
- COVID-19 – Corona Virus Disease (Doença do Coronavírus)
- EA – Escola da Autoria
- EMTI – Ensino Médio em Tempo Integral
- FMI – Fundo Monetário Internacional
- FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FUNDEB – Fundo de Manutenção e Despesas da Educação Básica e da Valorização dos Professores da Educação
- GATS –Acordo Geral para o Comércio em Serviços
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- ICE – Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
- IN – Instituto Natura
- ISG – Instituto Sonho Grande
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
- MEC – Ministérios da Educação
- MTPE – Movimento Todos pela Educação
- MP – Medida Provisória
- MS – Mato Grosso do Sul
- CNTE – Confederação dos Trabalhadores em Educação
- OSCIP –Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
- OMC – Organização Mundial do Comércio

ONGs – Organizações Não-Governamentais

ONU – Organização das Nações Unidas

PISA –Programa Internacional de Avaliação de Alunos

SAEB – Sistema Avaliativo Educacional Brasileiro

SCIELO–Scientific Eletronic Library Online

SED – Secretaria de Educação

UNB – Universidade de Brasília

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1 – O NEOLIBERALISMO E A IMPLANTAÇÃO DAS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADA	29
1.1. Neoliberalismo: uma agenda global posta para a educação brasileira	29
1.2. As recomendações dos Organismos Internacionais (OI) e a entrada do setor privado na educação	37
1.3. Transferência de responsabilidades entre o público e privado na educação brasileira: mudança de natureza dessa relação a partir da década de 1990	48
CAPÍTULO 2 – A INCIDÊNCIA DOS PARCEIROS EMPRESARIAIS NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO	61
2.1. A configuração do mercado educacional e a entrada do empresariado na educação pública brasileira	63
2.2. A atuação do empresariado nas parcerias público-privadas	71
2.3. Embates na Reforma do Ensino Médio: disputa por hegemonia do empresariado	81
CAPÍTULO 3 – PARCERIA INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE DA EDUCAÇÃO (ICE) E A SECRETARIA DE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (SED/MS) NA IMPLANTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO EM MATO GROSSO DO SUL	94
3.1. A SED em articulação com as políticas nacionais: apontamentos sobre contexto histórico	96
3.2. A implantação das reformas do Novo Ensino Médio em Mato Grosso do Sul por meio do Programa Escola da Autoria	101
3.3. A educação em tempo Integral no Ensino Médio na Rede de Ensino Estadual de Mato Grosso do Sul	105
3.4. A parceria da SED com o ICE por meio do Programa Escola da Autoria	111

CAPÍTULO 4 - A PROPOSTA DO INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE DA EDUCAÇÃO (ICE) PARA A POLÍTICA EDUCACIONAL EM MS	118
4.1. Quem é o ICE?	118
4.2. A Tecnologia Educacional do ICE	129
4.3. A diretriz do material ICE e sua repercussão na reorganização da dinâmica escolar	145
4.4. A atuação do ICE delinea os parâmetros para a formação de professores e gestores em MS	151
CAPÍTULO 5 – DESDOBRAMENTOS FINANCEIROS DA PARCERIA INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE DA EDUCAÇÃO (ICE)	157
5.1. O financiamento da Educação no Brasil: o FUNDEB	157
5.2. A operacionalização do FUNDEB no ensino médio no estado de Mato Grosso do Sul	162
5.3. A Dinâmica do ICE no financiamento de seus parceiros investidores	169
5.4. Financiamento via Terceiro Setor	174
5.5. Financiamentos indiretos da educação: renúncias fiscais	183
CONCLUSÃO	191
PROJETO DE INTERVENÇÃO	197
REFERÊNCIAS	199

INTRODUÇÃO

O objetivo da presente pesquisa parte da ausência de pesquisas sobre as influências das parcerias público-privadas nas políticas públicas educacionais em escolas de ensino médio de Mato Grosso do Sul por meio do programa Escola da Autoria, com isso objetivou-se analisar quais as influências que o setor privado exerce sobre as políticas públicas educacionais e sob o ambiente escolar, a saber: gestão; currículo; trabalho docente, na Escola da Autoria, bem como compreender os interesses e implicações financeiras desse modelo de parceria.

Além disso, também buscou-se analisar se houve transferência de responsabilidade do setor público para o setor privado sob alegação de corresponsabilidade social, o que decorreria na subordinação da política públicas educacionais aos interesses do setor privado. Para a compreensão desse todo, também foi necessário analisar a atuação do setor privado notadamente expressados na ocasião da reforma do Ensino Médio, e seus desdobramentos estendidos ao chão das escolas, mais especificamente das escolas partícipes do programa Escola da Autoria, sob a parceria com o ICE.

A educação, em todos seus níveis, pode ser considerada um dos fatores determinantes para o desenvolvimento da sociedade em todos seus aspectos. Entretanto, na perspectiva teórica do desenvolvimento capitalista ela é compreendida dentro do circuito da expansão e acumulação do capital, o que faz da educação pública um “um nicho de mercado importante, recriado e estimulado constantemente pelo setor privado” (MARTINS; KRAWCZYK, 2018, p. 6) ao grande empresariado

Já a escola, segundo Gramsci, é o espaço para elaboração dos intelectuais de todos os níveis e reflete o desenvolvimento histórico-cultural de uma dada formação social, visto que “[...] quanto mais extensa for a ‘área’ escolar e quanto mais numerosas forem os graus verticais da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização de um determinado Estado” (GRAMSCI, 1968, p. 9).

No âmbito da Educação pública, os investidores e empresários do setor da educação procuram fazer desta um negócio rentável. Visto que Schultz (1973), com os argumentos postos na teoria do capital humano, afirmava que quanto mais educação o indivíduo recebia, maior a chance de aumentar sua produtividade, mas essa assertiva tropeçou em outros fatores internos e os argumentos não se confirmaram. A linearidade entre educação e o aumento das taxas de produção

mostrou-se incerta. Mesmo assim, a educação e o crescimento econômico serviram e servem de ideologia política para os organismos multilaterais atraírem adeptos e crentes (ABADIA, 2003).

Essa diferença no modo de se ver a educação, pelos agentes dessas parcerias configurariam uma espécie de divórcio entre aspirações educacionais de grandes massas, e os interesses cumulativos e reprodutivos das classes dominantes sob o capitalismo, conforme retratado na obra *Cidadania e competitividade: os desafios educacionais do terceiro milênio* (MELIO, 1993).

Por propor compreender a realidade pela totalidade como sendo a relação entre as partes, analisar as forças exercidas na parceria público e privado na educação sob a ótica do materialismo histórico, permitirá a análise do modo de produção capitalista (privado) interferindo na educação (público) no contexto da política educacional contemporânea, especificamente identificando como acontecem essas parcerias na implantação do Novo Ensino Médio de Tempo Integral no Estado do Mato Grosso do Sul, por meio da implantação do Programa Escola da Autoria.

Aqui, o termo parceria é considerado como os acordos formalmente firmados pelas esferas governamentais com setores da iniciativa privada, tendo em vista como distinção entre estas, sua natureza jurídico-administrativa, de modo que: por público entende-se as entidades jurídicas de direito público e por privado as entidades jurídicas de direito privado que integram os acordos investigados. (DOURADO; BUENO, 1999)

Por meio das políticas neoliberais, as quais se difundem com o propósito de atender aos interesses econômicos imediatos do mercado capitalista, a atuação do setor privado é cada vez mais frequente na educação pública.

Por essa razão a educação pública tem sido, progressivamente, assimilada à lógica do mercado no bojo da execução da reforma do Estado decorrente da implantação das políticas neoliberais, como amplamente demonstrado por autores como Gentilli (1996). Ao se analisar a intensificação dessas políticas a partir da década de 1990, com o Consenso de Washington e a forte atuação do Banco Mundial (BM), somado com estratégias de mercado, tais como o emprego de empréstimos ancorados em resultados de avaliações de larga escala para se verificar o nível de proficiência dos países.

Para o BM, investimentos em áreas sociais são vistos como medida de alívio e de redução da pobreza no Terceiro Mundo¹, por isso recomendou que “[...] a educação deveria ser integrada ao trabalho, com a finalidade de desenvolver as competências necessárias às necessidades do desenvolvimento” (BANCO MUNDIAL, 2019), com políticas educacionais voltadas a atender as demandas do Estado mínimo, o que para o Gentili (1996, p. 16) “permitem caracterizar a ofensiva neoliberal como uma nova pedagogia da exclusão”.

Segundo Saviani (2008), no Estado mínimo, a educação é um problema de toda a sociedade e não propriamente dos governos. Com efeito, o Estado se mantém como regulador, como aquele que controla, pela avaliação, a educação, mas transfere para a “sociedade” as responsabilidades pela sua manutenção e pela garantia de sua qualidade. Redefine-se, diante disso, tanto o papel do Estado como das escolas. Contudo, segundo Peroni (2016)

[...] é importante frisar que o Estado mínimo proposto é mínimo apenas para as políticas sociais conquistadas no período de bem-estar social. Na realidade, o Estado é máximo para o capital, porque, além de ser chamado a regular as atividades do capital corporativo (PERONI, 2016, p. 5).

As dimensões privatistas citadas são levadas a cabo pelos denominados reformadores empresariais da educação (RAVITCH, 2011); (FREITAS, 2012), que objetivam promover reformas educacionais de acordo com princípios mercadológicos. Ravitch (2011, p.9) considerou que os reformadores empresariais não são professores, mas acham que sabem como consertar as escolas, ao relatar que

Eles dizem que as escolas devem operar como empresas, porque o livre mercado é mais eficiente do que o governo. Portanto, esses reformadores – chamo-os de reformadores empresariais – defendem reformas baseadas no mercado (RAVITCH, 2011, p. 2).

Quanto às instituições privadas são representadas por Organizações não Governamentais (ONGs) e Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), cuja finalidade é realizar serviços sociais não mais considerados como função exclusiva do Estado, também podem ser enquadradas como OSCIPs as

1 a disciplina da política fiscal, o redirecionamento dos gastos públicos para serviços básicos, como educação básica, saúde básica e investimentos em infraestrutura, a ampliação da base de taxação e a adoção de taxas moderadas, taxas de intercâmbio comercial competitivas, liberalização do comércio, privatização de propriedade estatal, liberalização do comércio de restrições para importação e segurança legal para direitos de propriedade.

Fundações e Institutos de Direito Privado com ou sem fins lucrativos e que, na maioria se autodenominam de “socialmente responsáveis”, para com a causa da melhoria educacional, considerando uma concepção e projeto próprios de educação de qualidade. Essas empresas representam diversos seguimentos, todas de grande porte nacional ou internacional como Instituto Unibanco, Instituto Itaú, Instituto Ayrton Senna, Fundação Lemann e Instituto Natura, Instituto Sonho Grande; Movimento Todos pela Educação (TPE), entre outras.

Essa consideração nasce segundo Amaral (2008, p.3), através de mecanismos empresariais nas políticas educacionais brasileiras, em meados da década de 1990, que buscavam reformular o aparelho estatal visando, segundo os defensores dessa ideia, à entrada do Brasil para a modernidade. As ações com este fim se ancoram no neoliberalismo, que procuravam curar o “mal” do Estado em busca da formação de um “Estado mínimo” para as políticas sociais e de “Estado máximo” para o capital (PERONI, 2008) e as ações que visam a uma “educação de qualidade” através da lógica do capital. Essa lógica, onde os padrões de excelência estão intimamente ligados aos resultados de sistemas de avaliações e eficiência, verifica-se que o “Estado é hoje mais essencial do que nunca para o capital mesmo – ou especialmente – em sua forma global. A forma política da globalização não é um estado global, mas um sistema global de Estados múltiplos” (WOOD, 2014, p. 18). E, neste sentido, critica também a concepção de governança global, ao passo que:

Não existe forma concebível de “governança global” capaz de oferecer o tipo de regularidade diária das condições de acumulação de que o capital necessita. O mundo hoje, na verdade, é mais do que nunca um mundo de Estados-nação. A forma política de globalização é, mais uma vez, não um Estado global, mas um sistema global de múltiplos Estados locais, estruturados numa relação complexa de dominação e subordinação (WOOD, 2014, p. 27-28).

Esse cenário irá propiciar a entrada das parcerias público-privadas no ensino público, sob a alegação de que o sistema educacional brasileiro tem baixos resultados internacionais, o que legitima a entrada das parcerias com o setor privado, com a proposta de gestão empresarial na educação de resultados, responsabilização e meritocracia como bônus por desempenho e divulgação de médias das escolas, tendo como referência de educação de qualidade a educação norte americana (Freitas, 2018).

Nesse cenário, corroboram os fundamentos neoliberais sob o fetiche da modernidade e da democratização, que se aprofundam nas décadas seguintes em políticas de desarticulação do sistema educacional, rumo ao “processo de reconfiguração, no qual o empresariado passou de interlocutor privilegiado do poder público para mentor das políticas educacionais” (MARTINS; KRAWCZYK, 2018, p.60).

Para Gramsci, o empresário capitalista cria condições para organizar uma nova cultura. Nesse sentido:

Os empresários -- se não todos, pelo menos uma elite deles -- devem possuir a capacidade de organizar a sociedade em geral, em todo o seu complexo organismo de serviços, inclusive no organismo estatal, em vista da necessidade de criar as condições mais favoráveis à expansão da própria classe [...]. Pode-se observar que os intelectuais "orgânicos", que cada nova classe cria consigo e elabora em seu desenvolvimento progressivo, são, no mais das vezes, "especializações" de aspectos parciais da atividade primitiva do tipo social novo que a nova classe deu à luz' (GRAMSCI, 1982, p.4).

A mercantilização na educação assume diferentes facetas de um mesmo processo de reformas do Estado, que é a privatização do serviço público. Essa privatização ocorre na modalidade de transferência direta do serviço público ao setor privado; na administração privada de serviços públicos; e, ainda, por meio da implantação de estruturas de gerenciamento e forma de oferta dos serviços públicos sob a lógica do mercado advinda com a incidência de instituições privadas no desenho dos espaços públicos, o que Gentili (2013) denominou de “quase mercado”. As alterações no trabalho pedagógico, por meio da implantação de avaliação de resultados, meritocracia e responsabilização das instituições educativas e dos educadores pelos baixos rendimentos (FREITAS, 2019), são expressão da incidência do modelo de gestão e organização do mercado sobre o serviço público.

Essa atuação das parcerias, visa atender aos interesses mercadológicos do setor produtivo, o que representa a reprodução da ideologia burguesa veiculando há sobreposição de seus interesses. Sanfelice (2005), ancorado no pensamento de Karl Marx, define essa relação público-privado ao dizer que o Estado e a educação estatal estão constituídos para garantir que trabalhadores possam vender sua força de trabalho, única fonte de riqueza, para os proprietários dos meios de produção e, se possível, dentro de ordem política que se convencionou denominar democrática, (SANFELICE, 2005, p. 179).

Para o estudo dessa correlação de forças entre os interesses privados e o público, é mister entender o conceito de Estado. Segundo Gramsci (1968), o Estado ampliado é a organização aonde a sociedade política (público) age em conjunto com a sociedade civil (privado), formando uma estrutura, na qual o consenso e a hegemonia atuam em consonância com a força e a coerção, possibilitando, assim, que a classe dominante passe a atuar como classe dirigente. Desta forma, a sociedade política seria composta pelo conjunto de mecanismos através dos quais a classe dominante detém uma hegemonia do empresariado, atendendo aos seus mais variados interesses, mesmo que em detrimento da sociedade. Portanto para Gramsci essa hegemonia ocorre quando um determinado grupo social, que está numa situação de subordinação com relação a outro grupo, adota a concepção do mundo deste, mesmo que ela esteja em contradição com a sua atividade prática.

Nessa miríade de disputas neoliberais, o poder público brasileiro vem buscando legalizar a transferência das responsabilidades governamentais para o poder privado. Ao longo das sucessivas reformas do aparelho do Estado que ocorrem no Brasil a partir da década de 1990, há algumas que impactam diretamente na transferência da responsabilidade das políticas sociais do Estado para o setor privado. Fato é que desde a publicação da Lei 13.019 de 2014 (BRASIL, 2014), que institui o marco regulatório do Terceiro Setor no Brasil, houve a intensificação das políticas neoliberais em benefício da iniciativa privada, visto que, embora com limitações aos repasses de verbas públicas para instituições sem fins lucrativos, na lei em tela, ficou permitido financiar todo tipo de instituição privada, com ou sem fins lucrativos. Por essa razão, nas décadas seguintes surgem várias Organizações não Governamentais (ONG) e Fundações Privadas e Associações sem fins Lucrativos (FASFIL's).

Visto que segundo censo de 2019 do IBGE o Brasil possui 237 mil ONGs, essa informação está de acordo com a última edição da pesquisa, com base no Censo de 2016, publicada no relatório intitulado “As Fundações Privadas e Associações sem Fins Lucrativos no Brasil – 2016”², sendo que as ONGs compõem 6,7% do total. As transferências de recursos do governo federal para ONGs, em 2018, foram de R\$ 95,6 bilhões³,

2. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101647.pdf>

3 Pesquisa de Entidades de Assistência Social Privadas sem Fins Lucrativos - PEAS.

Disponível no site do IBGE, acesso em 02 de novembro de 2020

A análise de Giddens (2001) oferece o embasamento teórico para justificar a atuação do Terceiro Setor no serviço público, denominado de Terceira Via:

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

Na mesma perspectiva de Guiddens (2001), Montão (2008) utiliza a expressão “terceiro setor”, para diferenciá-lo do Estado (primeiro setor) e do setor privado (segundo setor). Ambos os setores não estariam conseguindo responder às demandas sociais: o primeiro, pela ineficiência; o segundo, porque faz parte da sua natureza visar o lucro. Para o autor, essa lacuna seria ocupada por um “terceiro setor” supostamente acima da incompetência e ineficiência do Estado e da sagacidade do setor privado.

Segundo Buchanan, o argumento para este repasse de responsabilidades entre o setor público e o setor privado, é parte do diagnóstico neoliberal, assim, se as instituições democráticas são consideradas irresponsáveis, o remédio seria instrumentos de controle fora das instituições públicas partindo-se do princípio de que os controles políticos são inferiores aos de mercado (BUCHANAN et al., 1984). Para Peroni (2018, p; 216)

[...] a teoria neoliberal (Buchanan et al., 1984), as instituições democráticas contemporâneas são irresponsáveis, pois provocam crise fiscal ao gastar mais do que arrecadam, a proposta, portanto, é diminuir a atuação do Estado para com as políticas sociais para superar a crise. Ressaltam ainda que os controles políticos são inferiores ao de mercado. Assim que a lógica do mercado deve prevalecer, inclusive no interior das instituições públicas para que ele possa ser mais eficiente e produtivo. É o que Ball chama de privatização endógena.

No Brasil, a identificação do Estado como responsável pela crise econômica está expressa no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), na gestão do ministro Luiz Carlos Bresser Pereira, em 1995, no primeiro governo do presidente Fernando Henrique Cardoso. Nesse contexto, a terceira via passa a assumir as políticas sociais, como uma forma de superação de um período de crise no pós II Guerra Mundial. Segundo Peroni (2009) as principais estratégias de superação da crise do capital são o neoliberalismo; a globalização; a reestruturação

produtiva; e a terceira via, por meio da redefinição do papel do Estado com profundas consequências na relação público-privada (PERONI; et al. 2009).

Nesse introito, fica evidente que a educação brasileira está passando por tempos difíceis, devido políticas de desarticulação do sistema educacional público construído na perspectiva do direito à educação pelas lutas sociais dos educadores e entidades progressistas. As reformas neoliberais, mesmo mediante de duras críticas, continua a todo vapor rumo ao “processo de reconfiguração, no qual o empresariado passou de interlocutor privilegiado do poder público para mentor das políticas educacionais” (MARTINS; KRAWCZYK, 2018, p.60).

Ainda sobre a análise de Estado Mínimo, segundo Peroni (2009, p.763) o neoliberalismo defende o Estado mínimo e a privatização, já a Terceira Via, a reforma do Estado e a parceria com o terceiro setor. Ou seja, para os neoliberais, a solução está em passar a execução dos serviços públicos para o setor privado e para a Terceira Via. Assim, as parcerias público-privadas surgem como efetiva alternativa, à medida que representam a sociedade, configurando o público não-estatal ou terceiro setor, que, de acordo com Peroni (2009, p. 765) conserva a função, o serviço ou a atividade como estatal, mas com uma lógica de mercado, pois é considerado mais eficiente e produtivo. Surge assim o “quase-mercado”.

A escola é um *locus* formativo da sociedade, portanto, constituindo-se em um campo de disputas de interesses de classes sociais e de ideologias. Nesse contexto, Bruno (2011) salienta que interessa ao capital manter o controle sobre a formação da sua força de trabalho, o que explicaria o fato de o estado exercer domínio sobre a escola tendo em vista os propósitos de exploração do capital.

A autora esclarece que onde vigoram economias mais desenvolvidas, a preocupação do empresariado com a formação intelectual e técnica é maior do que nas economias periféricas que operam em tecnologias retrógradas e com e a ausência de desenvolvimento na ciência e tecnologia, o que demanda pouca importância à formação científica da força de trabalho e a escola passa a ser uma instância de autocontrole.

No que se refere a parceria público-privada, por um lado, o empresariado passa a controlar diretamente a formação da força de trabalho necessária à manutenção dos processos de acumulação, por outro, o setor privado concebe a educação como um produto negociado abrindo um novo nicho de mercado a ser explorado por meio das parcerias, que em Mato Grosso do Sul se consolidam entre o ICE e a SED.

Este estudo tem por objetivo analisar a implicação das parcerias entre o setor público e o privado partindo-se de uma análise do contexto histórico em que se insere a relação público/privada no Brasil com vistas a compreender a relação dessas parcerias nas políticas públicas educacionais no período de 2014 a 2018, mais especificamente, a parceria firmada entre a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS) e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). Focalizou se, nesse estudo, os Acordos estabelecidos entre o ICE e com a SED/MS, bem como entre os pares privados; a análise da transferência de recursos do público para o setor privado, visto que não há obrigatoriedade de transparência na prestação de contas do setor privado, o que dificulta esse tipo de pesquisa; a influência do setor público na escola pública no âmbito da implantação do Novo Ensino Médio de tempo Integral por meio do Programa Escola da Autoria em Campo Grande, no Estado de Mato Grosso do Sul. Objetivou se, ainda, analisar a convergência entre as interferências e proposições dos reformadores empresariais na reforma do ensino médio posta pela Medida Provisória nº 746/2016 (BRASIL, 2016), posteriormente convertida na Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), e como indicar como a experiência da Escola da autoria antecipa em várias dimensões essa reforma.

O referencial metodológico da pesquisa é o materialismo histórico-dialético, cuja totalidade; contradição e mediação do objeto de estudo, consideram suas interligações no campo econômico, político e cultural, por conseguinte:

[...] o conhecimento concreto do objeto é o conhecimento das suas múltiplas determinações, tanto mais se reproduzem as determinações de um objeto, tanto mais o pensamento reproduz a sua riqueza (concreção) real (PAULO NETTO, 2011, p.45).

Na concepção teórico-epistemológica do materialismo histórico-dialético, a ciência produz conhecimento sobre a realidade para transformá-la, pois o conhecimento é construído em sua dependência histórica das relações desiguais na sociedade, cuja realidade é socialmente determinada pelo curso dos eventos históricos e das ideologias de um determinado período. Dessa forma, o conhecimento depende do estágio de desenvolvimento das forças produtivas e do processo de produção na sociedade em geral. Assim, vale-se da dialética, nessa pesquisa, para mostrar as conexões entre as partes de um dado fenômeno e destas com a totalidade social, analisando como o movimento se processa.

Assim, para se atingir os objetivos propostos pela presente pesquisa, os instrumentos de coleta aplicados foram: a) análise bibliográfica, com a finalidade de fazer uma triagem da produção científica de teses e dissertações, por meio de busca na base de dados dos sítios de instituições de ensino superior e dos parceiros privados; base de banco de dados de dissertações e teses; b) análise documental, consultada por meio digital realizada por levantamento dos documentos do ICE e da SED/MS. Faz-se importante informar que o ICE não atendeu aos vários pedidos de cedência de entrevista, estando essas solicitações documentadas em e-mail; c) pesquisa empírica, para levantamento de informações sobre a experiência da Escola da Aatoria, por meio de visitas em duas escolas, aqui identificadas como (Escola A e Escola B). A pesquisa empírica também possibilitou observação do ambiente escolar, de forma assistemática, e a realização de entrevistas semiestruturadas com diretores, coordenadores e professores das duas escolas pesquisadas; d) análise à luz do referencial teórico estudado.

Considerando que conforme Lakatos (2003), a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras, portanto, realizamos seleção de produções científicas sobre a temática do objeto de estudo, sendo as políticas públicas educacionais, bem como a entrada do setor privado na mesma, considerando como autores relevantes para esse estudo.

A análise de dissertações e teses deu-se pela busca no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); do *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO); base SCOPUS; além de sítios de Universidades públicas e particulares, sendo: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Católica Bom Bosco (UCDB) utilizando-se, para isso, os seguintes descritores: “público-privado/a”, “ensino médio”, “escola da aatoria”, “Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE)”.

Já no que se refere à pesquisa documental, foram analisados os documentos que formalizaram as parcerias público-privadas no estado de Mato Grosso do Sul no período de 2007 a 2019. O levantamento das leis e normativas foi feito considerando alguns artigos da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988); marcos legais da implantação das parcerias público-privada; o Plano Diretor da Reforma do Aparelho

do Estado; legislações sobre o novo Ensino Médio em Tempo Integral, o Acordo de Cooperação Técnica entre o ICE e a SED/MS, Portaria que regulamentou a criação do Programa Escola da Autoria, financiamento da educação, bem como da remuneração dos professores da escola de tempo integral, entre outros.

Tendo como preocupação colocar informações que pudessem auxiliar nas inferências sobre as contradições postas na materialização da proposta do ICE, a fim de não se afastar da realidade social, conforme apregoa o materialismo histórico-dialético, foi realizada pesquisa empírica em duas escolas de Campo Grande-MS, participantes do Programa Escola da Autoria, nos dias 12 e 30 de novembro de 2020. Participaram das entrevistas respondendo aos roteiros de entrevista: uma pessoa da equipe de implantação; um gestor da SED/MS; dois diretores; duas coordenadoras; e três professores das duas escolas visitadas, sendo todos servidores públicos; bem como observação do ambiente escolar.

De acordo com Gil (1999), a entrevista é uma das técnicas de coleta de dados adequadas para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam e desejam, assim como suas razões para cada resposta. Segundo Marconi e Lakatos (2003), as entrevistas são um instrumento de suma importância para a construção do conhecimento em vários campos científicos. Seu procedimento se baseia no princípio de obtenção de dados da pessoa a ser entrevistada, que abrange dada questão ou problema. Define-se entrevista como um momento pessoal entre duas pessoas, com a finalidade de ter o maior número de informações a respeito de determinado assunto, por meio de um diálogo de estrita finalidade profissional, cujo objetivo é coletar “dados ou ajudar no diagnóstico ou tratamento de um problema social”.

A realização das entrevistas correspondeu ao modelo semiestruturado, considerando que, segundo Triviños (1987), a entrevista semiestruturada parte de questionamentos básicos, suportados em teorias que interessam à pesquisa, podendo surgir hipóteses novas conforme as respostas dos entrevistados. Além disso, esse modelo permite ao pesquisador organizar um roteiro sobre o tema e, “às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 72).

A referência para elaboração do roteiro visou responder aos objetivos específicos, de acordo com a função de cada entrevistado, sendo realizadas com representantes da Secretaria de Educação (SED/MS); diretores; coordenadores

pedagógicos e docentes das duas escolas do Ensino Médio de Campo Grande-MS escolhidas por fazerem parte do Programa Escola da Autoria em parceria público-privadas entre o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e a SED/MS, no período de outubro e novembro de 2020.

Em virtude da pandemia pela COVID-19 e as consequências advindas desse contexto, fez-se necessário manter o isolamento social e prevenir o contágio, por essa razão, inicialmente as entrevistas ocorreram presencialmente, e posteriormente, após o contexto pandêmico, por meio de ambiente virtual pelo aplicativo Google Meet. Os dados coletados foram analisados e tabulados conforme o aporte teórico.

Por meio da pesquisa empírica, objetivou-se apreender aspectos das concepções dos profissionais entrevistados e o sentido que a execução do Programa do ICE assume no interior da escola; verificar os espaços escolares visando responder à hipótese de que a dinâmica da parceria em tela possibilita que o setor privado assumira a execução da educação e da escola pública com a manutenção dos recursos e da infraestrutura custeados pelo governo.

Quanto ao projeto de intervenção, o mesmo foi delineado para ser aplicado posteriormente à defesa da dissertação e se constitui em uma parceria com apoio da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS da Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul (FETEMS) e do Sindicato Campo-grandense dos profissionais da educação pública (ACP-MS) na confecção e divulgação de um folder com a síntese dos principais resultados da dissertação em tela e posteriormente a realização de uma *live* para discussão junto à comunidade escolar e acadêmica do Estado de Mato Grosso do Sul objetivando-se levantar sugestões à dirigentes públicos, no âmbito da assinatura de novas parcerias.

O trabalho está dividido da seguinte forma: o Capítulo 1 trata da entrada do neoliberalismo no Brasil e da transferência de responsabilidade entre o setor público e o privado na agenda global do capital; o Capítulo 2 trata da incidência dos parceiros empresariais na reforma do Ensino Médio e a correlação desta com a proposta do ICE; o Capítulo 3 analisa a parceria entre a SED/MS e o ICE na implantação do novo Ensino Médio em Mato Grosso do Sul por meio do programam Escola da Autoria; o Capítulo 4 desenvolve o estudo sobre a proposta do ICE implantada por meio de sua Tecnologia de Gestão Educacional (TGE)no programa Escola da Autoria; e o Capítulo 5 faz uma análise dos desdobramentos financeiros da parceria entre a SED/MS e o

ICE, bem como do ICE com seus parceiros investidores e os desdobramentos desse modelo de parceria.

CAPÍTULO 1: O NEOLIBERALISMO E O EMBASAMENTO LEGAL PARA A IMPLANTAÇÃO DAS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS

Este capítulo analisa as influências do sistema capitalista na educação em nível global, mais predominantemente no que se refere à educação brasileira a partir de 1990 em que há um aprofundamento do neoliberalismo com sua intensificação no país. Ao longo da história, pode-se observar que a dinâmica da consolidação do capitalismo foi marcada pela luta da classe trabalhadora em conquistar e garantir seus direitos diminuindo a desigualdade social, ao passo que a classe burguesa, ao deter os meios de produção, sempre buscou galgar mais lucros, ora por meio de alianças com o próprio empresariado e com o setor político, ora valendo-se de políticas públicas alinhadas ao sistema capitalista global, visando a manutenção de sua dominação.

Nessa dinâmica de consolidação do capitalismo, a crise estrutural do próprio sistema capital foi sendo superada suprimindo suas falhas por meio do aparelho estatal somado à maior intensificação da exploração da classe trabalhadora pelos mecanismos liberal e neoliberal, reverteu crises e prejuízos em novas oportunidades de lucratividade.

1.1. Neoliberalismo – uma agenda global posta para a educação brasileira

No decorrer da história, podemos observar que a dinâmica do capitalismo não foi linear, a qual, segundo Mendel (1982), é constituída por ciclos de expansão e estagnação. Assim, para a consolidação capitalista, foram necessárias adaptações visando seu domínio em meio às seguidas crises econômicas, principalmente com a crise de 1929, causada em virtude de uma superprodução pós-Primeira Guerra Mundial, o que acarretou a quebra da Bolsa de Valores de Nova York e abalou economias capitalistas em escala global. Posteriormente, entre 1974 e 1975, haveria outra crise, a do embargo árabe ao petróleo, analisada por Mendel (1982) como uma crise clássica de superprodução, o que para Harvey (1993) seria a superacumulação, definindo-a como:

[...] uma condição em que podem existir ao mesmo tempo capital ocioso e trabalho ocioso sem nenhum modo aparente de se unirem para atingirem tarefas socialmente úteis (HARVEY, 1993, p.170).

Seguindo o pensamento de Harvey (1993), a superacumulação seria um “processo ineliminável do capitalismo”, o que força a burguesia a buscar estratégias para fazer frente às consequências da superacumulação e assegurar a continuidade do sistema.

Podemos constatar essa dinâmica do capital em busca de superação de suas falhas/crises quando John Maynard Keynes (1883–1946) propôs a “revisão da teoria liberal”, ao dizer que o Estado deveria intervir na economia sempre que fosse necessário, a fim de evitar a retração econômica por meio da tríade fordista de produção e consumo em massa somado à atuação de um Estado forte e regulador, utilizando-se de políticas voltadas a garantir pleno emprego e bem-estar social. O Estado do bem-estar (*Welfare State*) foi uma proposta econômico-política caracterizada por investimentos em políticas sociais, pela oferta e ampliação de serviços públicos como saúde, transporte, lazer e educação, constituindo-se o que seus adeptos chamaram de “esperança radiosa de um mundo melhor” (ROOSEVELT, 1930, *apud* HAYEK, 1990, p. 11).

O *Welfare State* foi implantado, sobretudo, em países europeus no período após a Segunda Guerra Mundial, e adotado pelos Estados Unidos no governo do presidente Franklin Delano Roosevelt. Na década de 1930, o *Welfare State* constituiu parte de seu programa de recuperação econômica chamado *New Deal* (Novo Acordo), proposto em resposta à crise de 1929, composto por meio de investimentos em: infraestrutura, protecionismo alfandegário, controle de preços e salários, incentivo fiscal para diminuição da produção agrícola e geração de emprego; fortalecimento dos sindicatos, conciliando as questões econômicas e sociais. Nesse contexto inicia-se o processo de construção da social-democracia norte-americana que perduraria até a crise da década de 1970, seguidamente da entrada de Ronald Reagan (1981–1989) na presidência.

A crise de 1970, provocada pela superprodução do petróleo, acrescida de outros fatores econômicos, como ajustes fiscais austeros, acarretou uma nova crise estrutural e o declínio das concepções keynesianas, rompendo com o ciclo de acumulação do pós-guerra e, conseqüentemente, gerando a emergência de um novo processo de reestruturação do capital, o que ocasionou uma crise de credibilidade do capitalismo, nas palavras de Behring (1998, p. 159).

Husson (1999), ao analisar as crises de 1949–1974, verificou que nesse período de 25 anos houve um ciclo de crescimento da produtividade em torno de 5%

ao ano, seguido de um ciclo de declínio, pois na dinâmica da taxa de lucro, altas rentabilidades acabam por ser contraproducentes, forçando a lei da queda tendencial da taxa de lucros, cujas consequências ocasionariam longas depressões. De acordo com Behring (2011), a resposta a essas seguidas crises do capitalismo tem um “impacto pífio” nas políticas keynesianas.

Por conseguinte, a resposta foi dada pelo neoliberalismo, isto é, conforme descrito por Chesnais (1996), por meio de reestruturação produtiva; mundialização da economia e de novos processos de financeirização; novas estratégias empresariais; redivisão social e internacional do trabalho; nova relação centro-periferia; com forte influência das teorias monetaristas neoliberais postas pelo Banco Mundial e outros agentes internacionais. Corrobora Behring (2011), ao falar sobre a nova dinâmica econômico-social de ajustes neoliberais instaurados globalmente nos países capitalistas, tendo em vista que,

[...] especialmente como um novo perfil das políticas econômicas e industriais, desenvolvidas pelos Estados nacionais, bem como um novo padrão de relação Estado/sociedade civil, com fortes implicações para o desenvolvimento de políticas públicas e sociais [...]. Se os ‘anos de ouro’ comportaram algumas reformas democráticas, o que inclui os direitos sociais, viabilizados pelas políticas sociais, o período que se abre é contra reformista, desestruturando as conquistas do período anterior, em especial os direitos sociais. Estes são processos imbricados e interdependentes no seio da totalidade concreta, que é a sociedade burguesa contemporânea, e que configuram a reação burguesa à crise global do capital (BEHRING, 2011, p.124-125).

Na década de 80, Margaret Thatcher, primeira-ministra da Inglaterra no período de 1979–1990, considerada precursora do neoliberalismo conservador, ao admitir que o Estado não tinha mais condições econômicas para custear despesas sociais para manter o Estado intervencionista e de bem-estar, somada à crítica de que um Estado forte acaba por se descaracterizar de suas funções inerentes, constituindo-se em obstáculo à dinâmica de acumulação do capital, evidencia o seguinte pensamento:

Deixe-me dizer em que acredito: no direito do homem de trabalhar como quiser, de gastar o que ganha, de ser dono de suas propriedades e de ter o Estado para lhe servir e não como seu dono. Essa é a essência de um país livre, e dessas liberdades dependem todas as outras (THATCHER, 1979).

Thatcher foi influenciada pelas leituras do economista da Escola Austríaca Friedrich August Von Hayek em *O Caminho da Servidão*, publicado em 1944, primeiramente no Reino Unido e posteriormente nos EUA. Hayek contrapôs o modelo de intervenção do Estado na economia, argumentando que mais poderes para o

governo era equivalente a uma redução da soberania dos indivíduos, e que o total controle do governo transformaria cidadãos em escravos, gerando o mesmo tipo de servidão presente na centralização do poder de governos totalitários e que medidas intervencionistas poderiam afetar, ainda que lentamente, o espírito e o caráter de um povo, com isso o “Estado deve limitar-se a estabelecer normas aplicáveis a situações gerais deixando os indivíduos livres em tudo que depende das circunstâncias de tempo e lugar” (HAYEK, 1987, p. 88).

Ele enfatizou que não defendia o *laissez-faire*⁴, mas sim um novo tipo de liberalismo e, baseado nisso, concluiu que a única maneira de se garantir a liberdade é implementar o liberalismo econômico sem intervencionismo estatal na economia, dando espaço à livre concorrência. Dessa forma foi inaugurado o que viria a ser o neoliberalismo.

Em seu discurso de abertura da conferência da Sociedade Mont Pelèrin, em 1947, Hayek determinou as bases para a reconstrução ideológica do movimento liberal-clássico do pós-guerra, partindo do pressuposto de que toda forma de intervenção estatal constituiria um sério risco para as liberdades individuais,

Mas não são esses problemas, como os dos “serviços públicos”, etc., os mais importantes aos olhos daqueles que invocam a complexidade da civilização moderna como justificativa para o planejamento central. O que eles costumam afirmar é que a dificuldade cada vez maior de se obter uma visão coerente de todo o processo econômico torna indispensável a coordenação exercida por um órgão central, a fim de que a vida social não mergulhe no caos (HAYEK, 1990, p. 68).

Sendo assim, Hayek coloca o neoliberalismo como proposta global para a saída da crise estrutural do capitalismo, baseado na ideia do não intervencionismo estatal na economia e no comércio, considerando que o livre movimento de capitais garantiria maior eficácia do mesmo, acrescido de estabilidade monetária, via contenção de gastos sociais e da manutenção de uma taxa natural de desemprego para manutenção do exército de reserva e do controle salarial, associado a reformas fiscais, redução de impostos, controle da inflação e privatizações. Em contrapartida, há o alto preço do acirramento das desigualdades sociais, não só entre pessoas, mas

⁴ *laissez faire, laissez aller* ou *laissez passer* é uma expressão francesa, decorrente dos pensamentos iluministas que deram base à Revolução Francesa e que significa literalmente "deixai fazer, deixai ir, deixai passar", essa expressão caracteriza o liberalismo econômico, ao defender que o mercado deve funcionar livremente, sem interferências do Estado.

também entre nações por meio da nova relação centro-periferia na escala da economia global dos países que irão aderir a esse novo modelo.

Aproximadamente vinte anos após a publicação de Hayek, em 1962, foi publicado o livro considerado como um clássico neoliberal, intitulado *Capitalismo e Liberdade* do economista norte-americano Milton Friedman. Em decorrência de seus pensamentos, Friedman foi um dos fundadores da Escola Monetarista de Chicago, cujos integrantes ficaram conhecidos como “*Chicagos Boys*”, posteriormente foi convidado a ser conselheiro econômico do presidente americano Ronald Reagan. Por fim, seus trabalhos lhe conferiram o Nobel de economia em 1976.

Friedman (1985) fez crítica às propostas keynesianas, partindo da afirmação de que o Estado capitalista havia se inclinado demais para as políticas sociais. Assim, os intelectuais hegemônicos do neoliberalismo norte-americano conseguiram fortalecer a ideia de que só quando a sociedade reconhece o verdadeiro desafio da liberdade, ou seja, por meio de um Estado mínimo, é possível evitar as armadilhas do coletivismo. Partindo desse pressuposto, Friedman levantou a questão:

[...] como podemos nos beneficiar das vantagens de ter um governo e, ao mesmo tempo, evitar a ameaça da liberdade? [...] primeiro, o objetivo do governo deve ser limitado, [...] segundo o poder do governo deve ser distribuído (FRIEDMAN, 1985, p. 12).

Desse modo, a Escola Monetarista de Chicago constitui a base da teoria neoliberal do Estado mínimo, caracterizado pela livre concorrência e menos intervenção do Estado na economia, defesa do livre-mercado com redução de impostos, privatização de empresas, entre outros. Assim, para os monetaristas, o papel do governo deveria restringir-se ao controle da moeda, já que o livre mercado se autorregularia.

No que tange ao âmbito da educação, é interessante observar o fato de ser tratada em um grau de importância dentro da dinâmica da economia neoliberal, posto que Friedman dedicou-se a falar sobre o papel do governo na educação, e defendeu a ideia do uso de “*vouchers*”, que são uma espécie de tíquete correspondente a um valor específico fornecido pelo governo, com o qual, a família pode escolher escolas particulares para realizar a matrícula de seus filhos. Com isso, o governo oferece a opção de escolha entre escolas públicas e particulares. Para o autor, esse sistema garantiria mais igualdade de oportunidades e diminuição da desigualdade social por meio de um “padrão uniforme de organização escolar” (FRIEDMAN, 1985, p. 13).

Constata-se que os neoliberais avaliam como algo positivo o poder dos pais de poderem escolher qual tipo de educação seus filhos receberão, visto que, haveria competitividade entre as escolas e a conseqüente melhora na oferta dos serviços.

Para Friedman (1985), a educação tem um “efeito lateral”, a despesa que ela gera ao ser subsidiada pelo governo. À vista disso, ele justificou a proposta dos *vouchers* partindo do pressuposto de que os pais deveriam arcar, senão em todo pelo menos em parte, com as despesas da educação de seus filhos, assim “seria muito conveniente impor diretamente os custos aos pais [...]” (FRIEDMAN, 1985, p. 84). Dessa forma mais pais escolheriam escolas privadas, tendo em vista, a ideia de que as escolas privadas ofertam educação de maior qualidade, o que diminuiria as despesas do governo com a educação pública.

O autor segue arguindo sobre educação ao dizer que a imposição dos custos aos pais também consistiria em “igualar o custo social e privado de ter filhos e a promover melhor distribuição das famílias por tamanho” (FRIEDMAN, 1985, p. 85), referindo-se ao coeficiente de natalidade ser mais baixo em famílias de grupo socioeconômico mais alto, o que dar-se-ia pelo fato de que estes são mais dispendiosos do que os filhos das famílias mais pobres, argumenta o autor. Se a educação fosse paga, portanto, poderia vir a ser um agravante na escolha do número de filhos nas famílias de menor poder aquisitivo.

No que se refere ao ensino técnico, é considerado pelo autor como uma instrução adicional, financiada pelo governo e como “outras pessoas se beneficiam dessa instrução com maior habilidade e interesse [...] os ganhos seriam suficientemente importantes para justificar o subsídio governamental” (FRIEDMAN, 1985, p. 85), dessa maneira, os investimentos do governo com a educação técnica se reverteriam em ganhos ao se ter trabalhadores mais qualificados aumentando a produtividade, o que é extremamente benéfico para a economia capitalista. Nesse sentido, a educação técnica passa a compensar os custos do governo advindos para a formação desses futuros profissionais ao aumentar a produtividade.

Contudo, como admite o próprio autor, uma desvantagem da educação técnica é que por si só não prepara o futuro trabalhador “para a cidadania ou para a liderança” (FRIEDMAN, 1985, p. 85). Embora reconheça essa desvantagem, o autor não argumentou sobre o risco da educação puramente técnica também ser utilizada como um meio de manipulação social.

Em suma, Friedman perfaz sua análise concluindo que a função do investimento em capital humano é “aumentar a produtividade econômica do ser humano” (FRIEDMAN, 1985, p. 95) e que o investimento em capital humano é bem menos atrativo que o investimento em capital físico (maquinário e tecnologia) por não haver garantia de que o indivíduo traria um retorno lucrativo dos investimentos aplicados em sua formação. Portanto, para haver ganhos com esse tipo de educação,

[...] o investidor em educação ‘compraria’ parte dos ganhos futuros do indivíduo [...]. Desse modo, o investidor receberia de volta mais do que o seu investimento inicial, no caso de indivíduos que obtivessem sucesso profissional (FRIEDMAN, 1985, p. 97).

Ou seja, o investimento feito na formação de indivíduos, que só têm a oferecer em troca sua futura força de trabalho, daria retorno dos investimentos a ele aplicados por meio da mais-valia, isto é, da diferença entre o valor produzido e o valor do salário pago ao trabalhador. Essa relação de ganhos configuraria uma espécie de “escravidão parcial” do futuro trabalhador (FRIEDMAN, 1985, p. 97), que antes mesmo de começar sua vida produtiva, já estaria atrelado ao empresário que financiou sua educação profissional. Verifica-se que para Friedman, a educação é um meio para se atender as necessidades do mercado de trabalho e o aumento de produtividade.

Por conseguinte, para os neoliberais, a participação do Estado na educação deve ser descentralizada, compartilhando suas responsabilidades com o setor privado e, em decorrência, há a competição entre as instituições, com o objetivo de serem as selecionadas pelo Estado para a aplicação de investimentos.

Friedman (1985) conclui o capítulo sobre educação com uma análise preocupante acerca da educação profissional, pois “como impedir que o plano se torne um futebol político e acabe por passar de um projeto autofinanciador para um instrumento de subvenção da educação profissional [...] o resultado é a perpetuação da desigualdade de status e de riqueza” (FRIEDMAN, 1985, p. 100).

Esse receio de Friedman se torna realidade em nossos tempos, na medida em que a educação passa a ser vista como mercadoria, assim, ao invés da educação profissional (técnica) vir a ser o meio para amenizar ou acabar com as desigualdades sociais, acaba sendo um meio para consolidá-las.

Isto posto, observa-se que Hayek (1944), Friedman (1962) e Buchanan (1984) constituíram algumas das principais referências da vanguarda neoliberal. Foi neste terreno controlado pelo neoliberalismo que nasceram as proposições de privatização

e de terceirização da educação, com modelo pedagógico nos moldes empresariais de racionalização, eficiência, eficácia e competitividade. O que inegavelmente acaba por precarizar não só o produto final que é a educação, mas também as condições de trabalho dos professores e demais profissionais da educação.

Somado a isso, por meio de parcerias público-privadas, materializa-se a flexibilização tanto das responsabilidades governamentais quanto dos direitos trabalhistas, bem como o redirecionamento de recursos públicos para o privado por meio das parcerias com empresas do Terceiro Setor autodeclaradas sem fins lucrativos, ou ainda ganhos com vantagens fiscais, como veremos no próximo capítulo.

No entender de Castro, um dos mecanismos de atuação neoliberal ocorre por meio da política do Estado mínimo, em que o papel do Estado passa a configurar-se em três esferas, sendo Estado-Executor, que cria leis para atender à dinâmica do capital e legitima a entrada do setor privado no público alegando a necessidade da sociedade se tornar corresponsável; o Estado-Regulador, que firma parcerias e regula repasses dos recursos públicos ao setor privado; e o Estado-Avaliador que avalia as parcerias (CASTRO, 1998, p. 9).

Porém, é importante frisar que o Estado mínimo ocorre sem que o Estado tenha suas forças anuladas pela dinâmica capitalista, tendo em vista que

O estado tem se retirado em alguns aspectos, seus poderes e aparelhos têm sido expandidos em outros – transferindo responsabilidades, mas simultaneamente criando as capacidades de fiscalização e reforço para garantir que estas responsabilidades estejam sendo cumpridas. Isto tem envolvido a dispersão do poder estatal através de uma variedade de locais e espaços (CLARKE; NEWMAN, 2006, p. 126).

Neste modelo de Estado Avaliador, as responsabilidades com a educação são compartilhadas com a população, que deve cobrar das instituições as melhorias, quando na verdade essa cobrança deveria ser realizada pelo Estado. Outro mecanismo empregado é o apelo às famílias ao trabalho voluntário, por meio do qual a comunidade realiza diversos tipos de ações para custear despesas da escola, por exemplo, reformas, pinturas, manutenções, compra de materiais etc. Dessa forma, obrigações que são de responsabilidade do poder público são transferidas para a comunidade. Segundo Altman (2002, p. 82) “a participação da comunidade na escola pode trazer inúmeras contribuições, no entanto, a transferência para ela de

responsabilidades do Estado mostra o quanto este tem se eximido de suas responsabilidades sociais”.

Em contrapartida, legitimados pela corresponsabilidade, os empresários entram com a expertise empresarial, assumindo corresponsabilidades junto com o Estado na execução de parte de suas obrigações e, por meio disto, apropriam-se dos recursos públicos, como menciona Santos (2004):

Este processo faz parte do ajuste estrutural, em que a criação do Estado mínimo exige reformas que repassem para o setor privado encargos e compromissos até então assumidos pelo setor público. Neste cenário se delinea uma nova arquitetura para o setor educacional, edificada a partir de critérios de eficiência e eficácia em consonância com os interesses do mercado, que alicerçam mudanças de várias ordens nos sistemas de ensino (SANTOS, 2004, p. 1146).

Além dos lucros advindos por meio desse ajuste estrutural citado acima, a mercantilização da educação também promove outro tipo de ganho ao setor empresarial, pois segundo Marx (1865), a base da lucratividade está na exploração da força de trabalho, sabendo-se que a educação afeta diretamente na formação dessa força de trabalho, é inevitável que haja um tensionamento na formação da massa de trabalhadores e, conseqüentemente, nas políticas públicas educacionais dos países capitalistas, visando atender os interesses do sistema global do capital. Isso se dá de várias formas, como veremos ao longo do presente estudo.

1.2. As recomendações dos Organismos Internacionais (OI) e a entrada do setor privado na educação

No cenário histórico do pós-guerra, em 1944, em Bretton Woods - EUA, foram criadas instituições internacionais com a finalidade de promover políticas de regulação financeira global. Os três principais órgãos criados foram: o Fundo Monetário Internacional (FMI), responsável por supervisionar o sistema monetário internacional; o Banco Mundial (BM), composto por um conjunto de instituições, lideradas pelo seu principal desdobramento, o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD); e o Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio (GATT), que posteriormente, em 1994, passou a ser a Organização Mundial do Comércio (OMC). Estas instituições visam o cumprimento de uma agenda global articulada por meio de reformas neoliberais, que acabam por causar interferência nas políticas públicas dos seus

países signatários, por meio de condicionlidades impostas nos programas de empréstimos (HADDAD, 2008).

O BM é composto por países que possuem aporte de capital que definem proporcionalmente sua participação nas decisões e votações, sendo a hegemonia absoluta dos EUA. Desde sua criação vem ampliando a expansão de programas de ajuda e empréstimos a países com dificuldades, primeiramente os europeus no período do pós-guerra, posteriormente países em desenvolvimento. Nesse contexto, o Brasil tornou-se tomador de empréstimos com o BM desde 1949 (HADDAD, 2008).

A concessão de empréstimos do BM se dá mediante condicionantes neoliberais, englobando ajustes fiscais para equilíbrio orçamentário e de empréstimos, controle do protecionismo alfandegário, privatizações, ou seja, uma espécie de suporte técnico-financeiro, que possibilita a intervenção direta na política interna dos países tomadores de empréstimos, conforme exposto por Soares (2009):

É importante compreender que essa influência se dá menos em função do volume de recursos emprestados, embora este seja importante para grande número de países, do que pelo fato de os grandes capitais internacionais e o Grupo dos Sete⁵ terem transformado o Banco Mundial e o FMI nos organismos responsáveis não só pela gestão da crise de endividamento como também pela reestruturação neoliberal dos países em desenvolvimento. Assim, esse novo papel do Banco reforçado a sua capacidade de impor políticas, dado que, sem o seu aval e o do FMI, todas as fontes de crédito internacional são fechadas, o que torna muito difícil a resistência de governos eventualmente insatisfeitos com a nova ordem (SOARES, 2009, p. 21).

Partindo da análise de Soares (2009), pode-se inferir que a razão principal da criação desses agentes financeiros internacionais, como na ocasião de Bretton Woods, está na iniciativa resultante da pressão dos países centrais em criar meios para a reestruturação neoliberal nos países periféricos. Partindo desse pressuposto, os períodos de crise financeira se tornam favoráveis a esse tipo de influência.

Após um período de investimentos feitos pelos países da América Latina, na década de 80, houve uma crise econômica decorrente de um grande endividamento dessas nações com os credores internacionais, foi a chamada década perdida, com crescente dívida externa e moratórias, o que pode indicar a ineficácia das intervenções do BM no processo de desregulamentação e abertura econômica neoliberal (SOARES, 2009).

5 O Grupo dos Sete foi fundado em 1975, é composto pelos países mais industrializados do mundo, sendo Alemanha, Canadá, Estados Unidos, França, Itália, Japão e Reino Unido.

Mediante os argumentos apresentados, evidencia-se que esses organismos estão postos para atender interesses das forças capitalistas globais dos países ricos em detrimento das economias dos países em desenvolvimento, por meio de ajustes estruturais, a exemplo da exploração de serviços, incluindo-se a educação básica e superior. A exploração da educação como nicho de mercado ocorreu por meio da implementação do Acordo Geral para o Comércio em Serviços (GATS), proposto pela OMC na Rodada Uruguai, de 1994. Isso se deu visando a liberalização da educação para a exploração no mercado internacional, por essa razão, os países participantes submeteram suas Listas de Compromissos, estabelecendo-se o setor, o prazo e as condições para a abertura de seus mercados de serviço à lista do GATS (HADDAD, 2008).

Desde então a OMC vem trabalhando para regulamentar a exploração do comércio mundial de serviços e com isso o que se pretende é a diminuição das barreiras legais para a privatização do setor de serviços. Vale ressaltar que o descumprimento dos acordos por parte de países-membros, entre eles o Brasil, acarretará sanções, principalmente, na esfera econômica, a exemplo de financiamentos, que podem vir a sofrer com taxas de juros mais elevadas.

Segundo essas instituições, para garantir a estabilidade econômica dos países em desenvolvimento, também é essencial resolver os problemas sociais, por isso, há que se analisar se de fato essas políticas sociais estão sendo contempladas e de que forma, e sob quais interesses. Para Haddad (2008), esses organismos “passam a operar de forma articulada no contexto da globalização econômica internacional para o aprofundamento de políticas que favoreçam a reprodução do capital global”, no qual o FMI é “o grande moldador das políticas econômicas” globais avalizando investimentos em países como o Brasil (HADDAD, 2008). Dessa maneira, são feitos os subsídios dos recursos financeiros para o cumprimento de compromissos externos. Esses organismos internacionais, por conseguinte, não melhoram o desempenho da economia nacional, tampouco as condições sociais da população, mas sim, agem visando atrair a “confiança” dos investidores internacionais pelo cumprimento de seu receituário impositivo de metas para controle inflacionário e redução de despesas e gastos públicos.

Dessa forma, os Organismos Internacionais se constituem como definidores do sistema financeiro e da autorregulação internacional. Segundo Farias (2003), o FMI passa a ser um “agente do capital financeiro, dos credores internacionais e do tesouro

norte-americano” (FARIAS et al., 2003 p. 31). Corroborando esse pensamento, Haddad (2008) afirma que a “lógica de governança econômica global” destina-se ao alinhamento fiscal e econômico e os países tomadores de empréstimos internacionais passam a assumir uma série de condicionantes e responsabilidades efetivadas por meio de acordos e reformas, não só econômicas, mas também em setores como a educação, tendo em vista que em 1999 a OMC incluiu a educação superior em sua lista de serviços do Acordo Geral para o Comércio em Serviços (GATS), apenas a superior até então, considerando que os Estados Unidos foram um dos países que mais fizeram *lobby* para essa inclusão (HADDAD, 2008).

Em contrapartida, a ratificação da inclusão da educação superior na lista de serviços da OMC não ocorreu de forma unânime na Conferência Mundial da Educação Superior (CMES), em 2008, em Paris, sob os auspícios da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). O Brasil foi um dos países que não aderiu imediatamente, no entanto, sua adesão seria uma questão de tempo, tendo em vista sua condição de signatário, assim, a ratificação do Acordo Geral acabou ocorrendo posteriormente, por meio do Decreto Legislativo 30 de 15 de novembro de 1994, e sua vigência se deu pelo Decreto 1.355 de 30 de dezembro de 1994, a chamada Ata de Marraqueche.

Embora a educação superior seja apenas a última parte do processo formativo educacional, o fato de ter sido incluída no rol da lista de serviços da OMC contribuiu para o processo de mercantilização da educação, no caso, além de acentuar o aspecto do lucro e o critério da liberalização e abertura ao capital tanto interno quanto externo, maximiza os lucros das empresas investidoras nesse setor.

Ainda que o governo não tenha manifestado desejo de incluir a educação nas rodadas de negociação da OMC, sua inércia em adotar medidas reguladoras, combinadas à atual política econômica em consonância com as orientações do FMI e Banco Mundial, colaboram para que a educação, sobretudo, do ensino superior, esteja vulnerável à voracidade das grandes empresas nacionais e internacionais atuantes nessa área (HADDAD; GRACIANO, 2004), a exemplo dos grandes conglomerados educacionais que estão se formando no Brasil, como o grupo Kroton (principais marcas: Anhanguera, Unopar, Pitágoras); Ser Educacional, com forte atuação no Norte e Nordeste; a americana Yduqs (Estácio de Sá); Laureate; e Grupo Eleva, entre outros.

Mesmo não se tratando do objeto de estudo em questão, é mister analisar a forma como a educação superior está sendo considerada pelos organismos internacionais, corroborando a fala da então secretária geral da Universidade de São Paulo, Nina Ranieri (2004), ao declarar durante palestra proferida no Seminário Internacionalização da Educação Superior, em Brasília, que no enfoque dado pela OMC, a educação fica submetida “aos investimentos especulativos e aos interesses lucrativos que orientam as iniciativas dos investidores no contexto do comércio internacional”. Desse modo, a educação superior, assim como a educação básica, antes consideradas um bem público, agora também passam a ser consideradas uma mercadoria “sujeita às regras do comércio” (GINKEN; DIAS, 2006, p. 37), conforme pode-se observar na fala de Jim Yong Kim, presidente do Banco Mundial em fevereiro de 2017:

O mundo está mudando rapidamente e, para que a educação continue a impulsionar o crescimento e a prosperidade, os sistemas precisam se adaptar a essas mudanças. Para isso, devemos fazer três coisas: inicialmente, devemos investir fortemente nos primeiros anos de vida. Em segundo lugar, devemos repensar o que ensinamos e como as crianças aprendem. Finalmente, os sistemas de educação devem inculcar as habilidades que são relevantes para os mercados de hoje e os empregos de amanhã (KIM, 2017, s/p.).

Para Antoni Verger (2009), autor holandês do livro *OMC/AGCS e As Políticas Globais Para Educação Superior*, a educação vem sendo usada como um elemento de barganha ou mesmo como uma moeda de troca ao negociá-la diante da abertura de novos mercados externos aos seus países.

Todo esse cenário faz parte da lógica de governança econômica global vigente desde o Consenso de Washington (1989), ocasião em que as instituições neoliberais promoveram uma série de recomendações visando tanto a ampliação do neoliberalismo nos países da América Latina como a inserção desses países no mercado internacional. Essa inserção só ocorreria mediante adesão a acordos com regras estipuladas pela política de crédito do BRID atreladas à liberação de financiamentos internacionais. Para Gentili (1998), a América Latina estaria enfrentando “uma profunda crise de gerenciamento [...]”. Na ótica neoliberal, essa crise expressa a incapacidade estrutural do Estado para administrar as políticas sociais [...]” (GENTILI, 1998, p.17). Assim, as reformas políticas, econômicas e educacionais, seriam a resposta às propostas de reforma colocadas pelo bloco dominante composto pelos países mais ricos.

Para o BIRD, as questões sociais tornaram-se essenciais para garantir a estabilidade econômica dos países em desenvolvimento. Nesse sentido, a educação é vista como meio para se diminuir a pobreza e, conseqüentemente, as tensões sociais. Essa lógica de atuação global do BIRD está posta, conforme recomendações em *Prioridades e Estratégias para Educação*:

A análise econômica da educação em geral e as análises das taxas de retorno em particular, é um instrumento de diagnóstico para começar o processo de estabelecer prioridades e para considerar formas alternativas de atingir objetivos num enfoque setorial (BANCO MUNDIAL, 1995).

Após analisar o discurso do BIRD de que o investimento em educação (capital humano) está relacionado ao crescimento das taxas econômicas e conseqüentemente ao desenvolvimento, é inevitável o questionamento se essa é a real intenção do BIRD com a educação. No entender de Marília Fonseca (1998), para o BIRD a educação é tratada como medida compensatória para aliviar possíveis tensões sociais, além de ser vista como forma de contenção demográfica e para o aumento da produtividade, daí a ênfase na educação primária para preparar a população para a vida produtiva.

Para o BIRD os resultados das avaliações educacionais contribuem para o direcionamento da escolha de investimento que serão de retorno mais lucrativo aos investidores. Os resultados das avaliações também são utilizados como referência para a concessão de créditos ao setor educativo de um país, conforme destaca Fonseca (2009), ao analisar as condições institucionais para cumprimento das exigências do BIRD:

Os créditos concedidos à educação, enquanto partes de projetos econômicos, integram a dívida externa do país para com as instituições bilaterais, multilaterais e bancos privados. Embora a política de crédito do Banco se autodenomine 'cooperação' ou 'assistência técnica', trata-se, na verdade, de empréstimos do tipo convencional (ou *hard*), tendo em vista os pesados encargos que acarretam e também a rigidez das regras e as pré-condições financeiras e políticas inerentes ao processo de financiamento comercial [...]. Por essa razão, o financiamento do Banco Mundial ao Ministério da Educação segue as mesmas regras fixadas para qualquer projeto comercial (FONSECA, 2009, p. 230).

Esses créditos são liberados com base em dados extraídos dos relatórios de mensuração das avaliações educacionais, feitos pelos agentes financeiros internacionais, visando permitir uma análise conjuntural do tipo de força de trabalho disponível em cada país, e essa análise embasa a tomada de decisões para possíveis investidores e, por conseqüência, se há segurança para investimentos.

Por meio do relatório *Prioridades e Estratégias para Educação*, o BIRD também definiu que os financiamentos devem estar vinculados à educação tendo em vista que as análises das taxas de retorno dos financiadores do capital internacional seriam obtidas não só com base nos resultados das análises financeiras, mas também pelos resultados das avaliações educacionais.

No Brasil, o governo aderiu a essa agenda global de avaliações de larga escala por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), realizado pelo Ministério da Educação (MEC), tendo como responsável pelo tratamento, envio e revisão dos dados nacionais na publicação o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que também realiza o diagnóstico da educação básica brasileira a cada dois anos na rede pública e em uma amostra da rede privada. Outro instrumento de avaliação é o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) que é realizado a cada três anos pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com o objetivo de oferecer informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos. Os resultados do SAEB e do PISA permitem que cada país avalie resultados e formule suas políticas e programas educacionais visando à melhora da qualidade e da equidade dos resultados de aprendizagem.

Segundo Altmann (2002), o modelo brasileiro de educação está convergente com as propostas do BIRD e, nesse sentido, o SAEB é uma forma de análise de investidores para a definição de taxas de retorno e para o estabelecimento de critérios de investimentos nesses países, tendo em vista o fato de o SAEB ter sido financiado pelo BIRD de 1995 até 2003, após essa data passou a ter seus custos financiados pelo governo brasileiro, em consonância com as definições do próprio BIRD (ALTMANN, 2002, p. 80). Dessa forma, por meio dos resultados das avaliações externas, ou seja, das análises das taxas de retorno educacional, é que são embasados os critérios para decidir quais opções de investimento são de maior benefício para o empresariado.

Além do Banco Mundial e do BIRD, a OCDE também vem atuando na educação desde a década de 1990, pelo viés do discurso do crescimento econômico e da competitividade do mundo globalizado e da sociedade do conhecimento. Para tanto, suas propostas educacionais são baseadas em uma concepção de educação instrumental, por meio de competências e habilidades, que visam atender ao modelo de desenvolvimento que serve aos interesses do grande capital, exercendo o controle

dos resultados a partir dos anos 2000 por meio do PISA, justificando sua política da seguinte forma:

[...] as competências se transformaram na moeda global do século 21. Sem investimento adequado em competências, as pessoas permanecem às margens da sociedade, o progresso tecnológico não se traduz em crescimento econômico e os países não podem competir em uma sociedade mundial que se baseia cada vez mais no conhecimento (OCDE, 2013, p. 3).

Pereira (2018) corrobora ao afirmar que os organismos internacionais utilizam dos resultados das avaliações em larga escala para auxiliar no processo de globalização do capital, valendo-se da legitimação de estratégias político-educacional no interior dos governos como parte das condicionantes da política de crédito do BIRD e OCDE. Assim, as políticas educativas se adequam às demandas do mercado de trabalho do processo de acumulação flexível do modo de produção capitalista global. Segundo Bruno (2011), a relação estabelecida entre educação e desenvolvimento econômico não é linear, haja vista, o processo de mudanças ocorridas nos mecanismos de acumulação do capital e as mudanças em decorrência das conquistas dos trabalhadores, entre o século XIX e XX, na dinâmica da preparação do trabalhador para o trabalho simples e o trabalho complexo, pois

[...] a educação deixou de ser uma questão nacional e passou a ser pensada, planejada e regulada por centros de poder que vão muito além dos Estados Nacionais. A regulação da educação passou a envolver múltiplos agentes: além de agências multilaterais, associações empresariais, organizações transnacionais, também ONGs locais e internacionais, em geral, verdadeiros braços sociais das empresas (BRUNO, 2011, p. 553).

Atentando-se ao fato de que a eficácia da iniciativa privada nas escolas é medida por essas avaliações, cabe analisar como essas avaliações são elaboradas segundo seus próprios critérios, o que poderia desvirtuar a realidade da qualidade do serviço prestado, pois a base da elaboração de itens para formulação das avaliações (testes padronizados) está norteadas na Matriz de Referência do próprio sistema, portanto, a educação é promovida visando o resultado dessas avaliações, o que pode vir a restringir a formação integral do aluno, no que diz respeito aos conteúdos curriculares e formação crítica do cidadão ao passo que a educação é posta para atender resultados.

Essa concepção de educação instrumental, útil às regras econômicas, que busca subsumir os sistemas educacionais aos intentos de um modelo de desenvolvimento que serve aos interesses do grande capital financeiro internacional

(PEREIRA, 2018, p.109), também está em consonância com as diretrizes da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), conforme o Relatório Delors da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI, e evidenciam a busca pela formação de um trabalhador flexível, e estão dispostas em quatro eixos, a saber:

i) assemelhar escolas com empresas, com o intuito de oferecer uma formação polivalente, centrada em conhecimentos rudimentares; porém, úteis ao mercado de trabalho; ii) tratar a educação como treinamento e instrução de competências e habilidades individuais, estimulando a competitividade; iii) exigir, por meio de avaliações externas, as características de escola-empresa no quase-mercado educacional, objetivando a exigência de alunos preparados e adaptados às demandas do mercado; e iv) exigir e responsabilizar os estudantes e jovens pela aquisição das destrezas necessárias aos padrões capitalistas de empregabilidade (UNESCO, 2003).

A OCDE (2018) recomendou a delegação de parte das responsabilidades com a educação aos governos locais por meio das reformas do Estado sob a égide do neoliberalismo, consolidando políticas que associam a privatização de serviços públicos, como a educação. Segundo Teodoro e Zezine (2012), estrutura-se uma política de “Estado fraco” para os direitos e “Estado forte”, para a regulação dos serviços. No que se refere ao campo educacional, o “Estado fraco” realiza as parcerias com o setor privado repassando suas responsabilidades e recursos, justificado pelos baixos resultados obtidos via avaliações; quanto ao “Estado forte”, amplia os mecanismos de controle pelo currículo e avaliações nacionais.

Nesse mesmo relatório a OCDE (2018) afirmou que altos gastos com educação coincidiram com resultados fracos, e que o setor público brasileiro gastou no ano de 2017 o equivalente a 5,4% do PIB em educação, acima da média dos países da OCDE e da América Latina, exemplificando que Colômbia, México e Uruguai gastam menos por estudante do que o Brasil e apresentam melhor desempenho nos testes PISA⁶.

Essa análise da OCDE (2018) de que maiores investimentos não garantem maiores resultados, é utilizada como embasamento crítico para o aumento de gastos públicos com a educação. Dessa forma, esses organismos internacionais justificam a introdução de programas de ajuste estrutural com atrelamento dos resultados das avaliações educacionais às taxas de retorno financeiro, visto que “créditos concedidos

6 Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), que é realizado a cada três anos pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

à educação são parte de projetos econômicos que integram a dívida externa do país para com as instituições bilaterais, multilaterais e bancos privados” (FONSECA, p.1, 1998). Pode-se inferir que a melhoria dos resultados das avaliações educacionais amplia o caráter intervencionista dos organismos internacionais na economia globalizada utilizando-se de mecanismos de apropriação do capital global, sendo um deles o de parcerias com o setor privado (BERNUSSI, 2014).

Nesse contexto de introdução de programas de ajuste estrutural atrelados à melhoria dos resultados é que o Banco Mundial vem aumentando consideravelmente seus empréstimos na área educacional no Brasil. Segundo Tommasi (2009), a partir da década de 87/90, somavam 2% do total de empréstimos, passando para as décadas de 91 a 94, chegaram a 29%. Atualmente, de acordo com o especialista líder em educação do Banco Mundial, Marcelo Becerra, há previsões de que novos empréstimos ao Brasil sejam realizados para o cumprimento de metas processuais do EMTI. Segundo o MEC, a aprovação e a homologação dos currículos estaduais devem estar alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), visto que:

O acordo entre o governo federal e o Banco Mundial foi assinado em 24 de maio de 2018 e tem vigência de 2018 a 2023. Por meio dele, foram destinados US\$ 221 milhões para programas e ações do Plano Plurianual (PPA) previamente selecionados e acordados, relacionados ao ensino médio, e também vinculados a uma parte do orçamento do MEC à resultados. Desta forma, foram definidos indicadores vinculados a desembolsos relacionados aos objetivos do programa, condicionados ao cumprimento de metas. Adicionalmente, US\$ 29 milhões foram destinados para apoiar ações de assistências técnicas, de modo a fortalecer a capacidade institucional do MEC e das secretarias de educação nos estados (BRASIL, 2020).

Além das questões levantadas, o relatório também citou a reforma do Ensino Médio aprovada em 2016 como sendo benéfica para os estudantes, visto que “reduziu o número de matérias obrigatórias, dando mais opções e mais espaço de personalização do conteúdo letivo para estudantes com menos inclinação acadêmica” (OCDE, 2018, p. 31). Considerando que a reforma faz parte da política intervencionista desses organismos internacionais, tal posição não poderia ser diferente partindo do pressuposto de que o que está em pauta não é uma educação de qualidade e sim uma educação que atenda aos interesses da economia global, de conteúdo raso e desprovida de criticidade. Nesse sentido, para Corragio (2011), o BIRD utiliza-se da teoria econômica neoclássica como modelo macroeconômico aplicável ao campo da educação, pois

É um modelo que, basicamente, pretende explicar as variações da renda nacional usando a denominação 'função de produção' agregada. Essa função é uma equação na qual o aumento do produto nacional depende da acumulação de capital físico [...], das variações no fator trabalho e de um fator que chamou-se de 'capital humano' (conhecimento e habilidades adquiridos, talentos natos etc) (CORRAGIO, 2011, p. 98).

Outra recomendação dos agentes internacionais é a política de descentralização, pela qual define-se que o setor privado, juntamente com organismos não-governamentais, a exemplo de ONGs e Institutos, deveria atuar como agentes ativos no terreno educativo via intensificação das privatizações e parcerias. Lauglo (1997) afirma que o BIRD postula essa política de descentralização, ao propor menos burocracia estatal na educação e mais flexibilidade pelos governos locais, assim [...] deve haver mais privatização (e, assim, mais competição entre as escolas); mais gerenciamento por objetivos e uso de indicadores de desempenho [...] (LAUGLO, 1997, p. 24).

Destarte, o discurso do Banco Mundial, ao enfatizar que “a educação é o instrumento principal para promover o crescimento econômico e reduzir a pobreza” (BANCO MUNDIAL, 1995), demonstra a utilização da educação como meio de preparação da mão de obra segundo as necessidades do mercado e para o mercado, composto na atual configuração do capitalismo contemporâneo.

Segundo Antunes, o mercado de trabalho, no contexto da acumulação flexível permeado de medidas de reestruturação produtiva, perante a crescente financeirização e a concorrência intercapitalista (investidores), caracteriza a gestão por metas para se manter o engajamento na produtividade e, da mesma forma, a manutenção do emprego, a flexibilização salarial, terceirizações e informalidade do trabalho. Compondo-se um cenário de trabalho precarizado, com patamares mais rebaixados de salários, além dos vários outros prejuízos ao trabalhador, como adoecimento, assédio moral, desvalorização enquanto profissional e pessoa, subempregos, entre outras mazelas.

A precarização do mercado de trabalho também é agravada pela discrepância entre as segmentações ocupacionais, “excluindo os mais pobres dos empregos nos segmentos educacionais mais elevados” (POCHMANN, 2004, p. 384). Nesse sentido, a educação passa a ser um mecanismo de seleção e de classificação social em decorrência do grau de instrução e do nível financeiro do indivíduo, conforme análise de Pochmann (2004, p. 384):

[...] a incapacidade de superação da crise do desenvolvimento econômico nacional, associada ao ciclo de financeirização da riqueza e à estagnação dos investimentos, especialmente nos setores mais intensivos em tecnologia, estimulou mais ainda a disparidade extrema entre os distintos níveis de renda. Assim, o Brasil terminou afastando-se das oportunidades de assimilação das tendências potencialmente positivas da sociedade do conhecimento, posto que se caracteriza cada vez mais como uma sociedade de baixos salários voltados à exportação de bens primários (agronegócios) e de consumo ostentatório de serviços pessoais de poucas famílias ricas.

Pochamann (2004) conclui que para se romper com esse círculo vicioso, a educação não deve ser vista como uma fonte de oportunidades para promoção da ascensão social como um mecanismo de controle dos níveis de desemprego e de nível de renda, visto que, segundo o autor, na demanda da atual sociedade do conhecimento, as políticas públicas brasileiras voltadas ao sistemas educacional devem “abandonar a concepção conservadora e ultrapassada do trabalho como obrigação pela sobrevivência para uma nova transição para o mundo do trabalho” (POCHMANN, 2004, p. 397).

Todo esse cenário engoda a proposta de uma educação para resultados nas avaliações, com isso, objetiva atender exigências do mercado financeiro internacional em detrimento de uma visão de educação de qualidade, apartada da busca de melhoria social, na atual fase tecnológica da sociedade do conhecimento. Como vimos, a influência exercida pelos agentes internacionais, como BIRD e OCDE, na educação, vem se acentuando de forma global, fazendo da educação mais um nicho de mercado a ser explorado. No Brasil, a acentuação desse mecanismo se deu, na década de 1990, via implantação do neoliberalismo, e desde então caminha a passos largos como parte da organização sistêmica desse mecanismo empregado pelo grande capital global, conforme será discutido no decorrer dos próximos tópicos.

1.3. Transferência de responsabilidades entre o público e o privado na educação brasileira: mudança de natureza dessa relação a partir da década de 1990

A análise que será percorrida na sequência visa compreender os interesses do empresariado, tanto o nacional como o internacional, na disputa pelo setor educacional, e quais interesses estão em pauta nesse cenário e quais forças estão disputando a educação.

Segundo Gramsci (2014, p. 25), esse seria um dos papéis dos intelectuais orgânicos, organizar sua classe social visando garantir suas conquistas e a

manutenção de sua hegemonia, em uma “[...] função, que é diretiva e organizativa, isto é, educativa, isto é, intelectual” compondo os aparelhos privados de hegemonia da classe dominante. Na interpretação de Coutinho, Gramsci (1968) entendeu que essa elite ao compor os aparelhos privados de hegemonia, passou a agir como classe, articulando-se em prol de seus interesses, caracterizados como

[...] organismos sociais ‘privados’, o que significa que a adesão aos mesmos é voluntária e não coercitiva, tornando-os assim relativamente autônomos em face do Estado em sentido estrito [...]; mas deve-se observar que Gramsci põe o adjetivo ‘privado’ entre aspas, querendo com isso significar que — apesar desse seu caráter voluntário ou ‘contratual’ — eles têm uma indiscutível dimensão pública, na medida em que são parte integrante das relações de poder em dada sociedade (COUTINHO, 1994, p. 54).

Segundo Casimiro (2018), a atuação desses aparelhos privados de hegemonia no Brasil vem se fortalecendo ao longo do tempo, mas foi no momento que precedeu a Assembleia Nacional Constituinte de 1988 que houve maior coadunação da representatividade da burguesia capitalista urbana e rural, ao unirem-se em defesa de seus interesses e para consolidação dos mecanismos liberais via organização jurídico-institucional do neoliberalismo. Para tanto, contaram com o engajamento de intelectuais orgânicos de vários setores da sociedade, desde a política até a mídia, mais recentemente as mídias sociais. Para Gramsci (1968, p. 9), esses “intelectuais orgânicos” não se definem pelo seu grau de intelectualidade e sim pelo seu tipo de ação no conjunto da sua “luta de classe” pela hegemonia social da classe dominante.

Por essa razão a constituinte de 1988 não marcou uma ruptura com as velhas forças dominantes, mas sim pontuou o *modus operandi* da classe dominante brasileira que “[...] vem sendo construída nas últimas décadas, levando a modificações na gestão política, na reestruturação produtiva, na linguagem ideológica e na difusão de novos padrões de sociedade do capital” (CASIMIRO, 2018, p. 27).

Esse *modus operandi* da classe dominante também vem causando alterações na configuração de responsabilidades entre o Estado e a sociedade, com isso, as parcerias entre o setor público e privado na educação brasileira foram intensificadas a partir da década de 90, no governo do então presidente Fernando Collor de Mello (1990–1992), mediante início da entrada das políticas neoliberais no Brasil, haja vista que “firmou-se a aliança do governo brasileiro com os países credores no sentido de realinhar a nação aos ditames da ‘nova ordem mundial’” (SILVA, 2015, p. 25).

A década de 1990 marcou a intensificação da entrada neoliberal, no Brasil, com o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995–2002), conforme entendimento de Soares (2009):

O governo de Fernando Henrique vem dando continuidade às reformas liberalizantes, ampliando o processo de abertura econômica, intensificando o processo de privatizações e aprovando uma série de mudanças constitucionais que abrem caminho para o aprofundamento das reformas. Muitas das mudanças em curso coincidem com as propostas do Banco [...] (SOARES, 2009, p. 37).

O governo brasileiro buscou alinhamento a essas recomendações internacionais postas pelo neoliberalismo, assim, em 1993, o Ministério da Educação elaborou o Plano Decenal de Educação, em que a cada dez anos são estabelecidas metas educacionais. Outro acontecimento importante nesse período foi o conturbado processo de tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9.394/1996 (BRASIL, 1996), que em meio a um contexto político de disputas ideológicas entre as forças neoliberais e populares, teve seu projeto inicial alterado e, após adequações ao contexto, foi aprovado. Segundo Silva (1998, p.12), o projeto inicial da LDB foi se “esvaziando e se transmutando através de substitutivos consecutivos até chegar na versão final”, descaracterizando-se e alinhando-se às exigências da realidade imposta não só pelo contexto de disputas interno, mas também pelos organismos internacionais. Ainda de acordo com a autora, esses vazios seriam preenchidos posteriormente, conforme interesses do setor privado, possibilitando regulamentações futuras, paulatinamente, introduzidas em alinhamento às recomendações internacionais e em confluência aos interesses do mercado tanto nacional quanto internacional, conforme excerto abaixo:

[...] não se pode considerar a nova LDB, em si mesma, como expressão de uma concepção neoliberal, deve-se, a partir dos ‘vazios’ deixados em seu texto, reconhecê-la como um instrumento que, pelo menos, não impede o realinhamento da educação à essa orientação atualmente em hegemonia (SILVA, 1998. p. 29).

Adrião (2006) também afirma que a implantação da política neoliberal do Estado mínimo na educação se concretizou com a criação “de mecanismos competitivos no interior da administração e incorporação de agentes privados como ‘parceiros’ na condução de políticas públicas” (ADRIÃO, 2006, p.192), o que indica o alinhamento da versão aprovada do projeto da LDBEN Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) à lógica do capital, tendo em vista abertura para as parcerias com o setor

privado e isso em nome da “modernização”, uma vez que fortaleceu os interesses de organismos internacionais no país, a exemplo do Banco Mundial, e concomitantemente dos agentes privados.

Em 1992, em meio à consolidação neoliberal no Brasil, ocorreu o Consenso de Washington, nessa ocasião, a ONU, a UNESCO, o Banco Mundial, entre outras instituições, organizou a Conferência Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia. O Brasil participou como signatário do documento final, intitulado “Declaração Mundial de Educação para Todos”, que atribuiu à educação do século XXI características socioemocionais, sendo: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros; e aprender a ser (DELORS, 2003). Posteriormente, esses princípios norteadores foram reafirmados nas Declarações Mundiais de Educação em Dakar (2000) e Incheon (2015), engendrando globalmente as metas e reformas educacionais somadas à redefinição das responsabilidades dos governos, conforme podemos observar no texto da Cúpula Mundial de Educação em Dakar:

Os governos têm a obrigação de assegurar que os objetivos e as metas de EPT sejam alcançados e mantidos. Essa responsabilidade será atingida de forma mais eficaz por meio de amplas parcerias no âmbito de cada país, apoiada pela cooperação com agências e instituições regionais e internacionais (FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO, 2000).

Essa obrigatoriedade dos governos em atender as regulações internacionais está coadunada às obrigações consonantes aos acordos financeiros de empréstimos e financiamentos internacionais, formando a rede global de adesão ao ideário neoliberal, conforme discutimos no tópico anterior. Para Adrião (2018), toda essa dinâmica vem “integrando tendência historicamente contextualizada e associada à conjuntura global de indução da educação para o campo dos negócios” (ADRIÃO, 2018, p. 9).

Ao longo do governo de Fernando Henrique Cardoso, em seus dois mandatos consecutivos (1995–2003), um arcabouço legislativo foi sendo implantado para normatizar a expansão da atuação do neoliberalismo no Brasil, concomitantemente houve aumento de criação de ONGs e Fundações no país, haja vista que, em 1998 foi criada a Lei nº 9.637/1998 (BRASIL, 1998) que dispõe sobre a qualificação de entidades como Organizações Sociais (OS), podendo se qualificar como organizações sociais pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, cujas atividades

sociais sejam dirigidas ao ensino, à pesquisa científica, ao desenvolvimento tecnológico, à proteção e preservação do meio ambiente, à cultura e à saúde, elencando, ainda, os requisitos para tal outorga. No ano seguinte, foi promulgada a Lei n.º 9.790/1999 (BRASIL, 1999), que dispõe sobre a criação das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) regulando a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos. Essa lei possibilitou que empresas já existentes pudessem fazer alterações contratuais em sua natureza jurídica, ou seja, desde que enquadradas nos respectivos objetivos sociais, o que as habilitam a se qualificar como OSCIPS redefinindo-as em fundações, e com isso ter benefícios fiscais, o que deu dinamismo na atuação desse setor, visto que

[...] o que podemos constatar [...], é a possibilidade das associações e fundações, receberem um título jurídico especial, não mais de utilidade pública, mas agora a qualificação de entidades do Terceiro Setor, caracterizadas como OS ou Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público – OSCIPs, respectivamente regulamentadas pelas seguintes legislações: Lei n.º. 9.637/98 e a Lei n.º. 9.790/99 [...] (PIRES et al., 2017, p.87).

Essa nova dinâmica do terceiro setor pode ter sido absorvida pelos interesses do empresariado, ao vislumbrar nesse modelo de formação societária e jurídica a possibilidade de ampliar sua rede de atuação, inclusive aproveitando-se de benefícios/renúncias fiscais, ou até mesmo, por meio de visibilidade internacional pela concessão de selos de qualidade ou certificações, tendo em vista que essas certificações normalmente representam uma conquista muito importante para a empresa que a recebe, pois significa entre outras coisas que é realizado um trabalho socialmente importante, como consequência, essas certificações promovem grande ganho de prestígio nacional e internacional. Já para o Estado constitui uma manobra para diminuir suas responsabilidades, ao tornar a iniciativa privada corresponsável por atividades antes inerentes exclusivamente ao Estado, nesse sentido, de acordo com Di Pietro (1999),

[...] não há dúvidas de que as OS (Organizações Sociais) se constituem em um instrumento de privatização do qual o governo se utiliza para diminuir o tamanho do aparelhamento da Administração Pública. (DI PIETRO, 1999, p. 2001).

Cabe ressaltar que o Artigo 213 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), ao definir que os recursos públicos “serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei”, abre

brecha para que recursos sejam destinados para outros entes que não a escola pública, ou seja, também são “vazios” que passam a ser aproveitados pelo setor privado, assim como os vazios da LDBEN.

Esses mecanismos de transferência de responsabilidades e de recursos podem neutralizar a ideia de ingerência do Estado, ao passo que, por meio do incentivo à adoção de mecanismos de mercado, o Estado estaria supostamente menos sujeito às pressões de grupos de interesses, por se colocar como um Estado mais eficiente e produtivo (BUCHAMAN, 1984).

O mesmo se dá mediante as novas regulamentações do FUNDEB ao possibilitar destinação de parte dos já insuficientes repasses a entidades filantrópicas e ao Sistema S.

Além das OS, também há que se analisar a filantropia. Segundo o site Filantropias⁷, em 1995, foi fundada em São Paulo a associação Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE), a qual contribuiu para a disseminação de um novo modelo de filantropia no Terceiro Setor, o investimento social privado. Nessa modalidade de filantropia ocorre o repasse de recursos privados para fins públicos por meio da atuação de grupos do Terceiro Setor em projetos nas áreas de educação, marco legal, meio ambiente, cultura, desenvolvimento comunitário e saúde.

O site ainda informa que em pouco mais de uma década de atuação, a GIFE cresceu 208%, além disso, é composta por organizações como Natura, Nestlé, Itaú, Belgo Mineira, CSN, IBM, Vivo, Philips, Microsoft, entre outras, que investiram cerca de R\$ 1 bilhão em projetos só no ano de 2005, beneficiando direta e indiretamente mais de 5 milhões de pessoas em todo o país, de acordo com dados do Censo GIFE 2005/2006. Para Fernando Rossetti, secretário-geral do Gife,

Houve um boom no Terceiro Setor. Neste movimento houve muita mobilização e, no setor empresarial, qualquer projeto filantrópico valia. De alguns anos para cá, vem acontecendo certo refinamento, houve um maior grau de profissionalismo e de planejamento das organizações sociais. Hoje, há novas formas de filantropia e de investimento social privado aparecendo, ligados a negócios, que geram rentabilidade (ROSSETTI, 2007, s/p.).

No contexto dessa crescente abertura de entidades do terceiro setor, é pertinente citar um dos vários exemplos, IDIS – Instituto para o Desenvolvimento do

7 Disponível em:
https://www.filantropia.org/informacao/grupo_de_institutos_fundacoes_e_empresas_gife Acesso em: 01 set. 2021.

Investimento Social, uma organização da sociedade civil de interesse público (OSCIP) fundada em 1999 e pioneira no apoio técnico ao investidor social no Brasil. Esse instituto visa promover o aumento na adesão de empresas investidoras ou filantropas no setor.

Atualmente, existem várias modalidades de filantropia, uma delas é a filantropia estratégica que busca resultados por meio de parceria com projetos inovadores, se o projeto se mostra eficaz, é apresentado aos governos para ampliá-lo e financiá-lo (BALL; JUNEMANN, 2012). Os autores destacam os interesses indiretos com a filantropia, como o status e o marketing, o que chamam de “capital simbólico”, pois trata-se de ações que possibilitam maior projeção social. Esse “capital simbólico” também é chamado de “filantropia de risco” ou “capitalismo social” (ROBERTSON; VERGER, 2012), ou ainda, “investidores sociais”.

A filantropia faz parte de uma rede intrincada de empresas e empresários que visam unir benefícios financeiros à alguma questão social. No caso do Instituto Qualidade no Ensino (IQE), parceiro técnico do ICE, e que tem por presidente executivo o fundador do ICE Marcos Magalhães, afirma-se que:

O MRC - Marketing Relacionado é uma parceria comercial entre empresas e organizações da sociedade civil que utiliza o poder das suas marcas em benefício mútuo. É uma ferramenta que alinha as estratégias de marketing da empresa com as necessidades da sociedade, trazendo benefícios para a causa e para os negócios (IQE, 2021).

Várias estratégias são empregadas visando parcerias entre o privado e o público, a exemplo do marketing social, que tem por objetivo empregar ações voltadas às necessidades sociais para a promoção de uma marca/empresa, e o apoio a programas voltados para a suposta melhoria da educação, são vistos como mais uma oportunidade de mercado para as empresas.

Segundo Adrião (2018), os filantropos que visam aumentar seu enriquecimento por meio da filantropia são representados pelo termo “filocapitalistas”, os quais

[...] pleiteiam reformas educacionais que direta ou indiretamente beneficiam estratégias e advogam princípios que contribuem para o seu sucesso financeiro ou para o sucesso de marcas e produtos de seus “parceiros”. De outro lado, corporações transnacionais e fundos de investimento também se apresentam parametrizando seus ganhos pelo número de matrículas públicas contabilizadas em seus negócios. Considerando-as como uma espécie de commodities ou como mercado futuro, as redes públicas são adotadas para valorização de carteiras de ações ou dos ativos desses grupos (ADRIÃO, 2018, p. 22).

Por esse meio, empresários filantropos investem em projetos-piloto de Institutos, a exemplo do Instituto Unibanco, com o Programa Jovem de Futuro e Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, ambos passaram por uma fase inicial de projeto-piloto. A dinâmica das relações entre o ICE e seus investidores teve como ponto de partida a interferência na Escola Ginásio Pernambuco, constituindo o projeto-piloto do ICE passando a ser seu modelo de referência para a busca por parceiros investidores e financiadores da proposta. O próximo passo é a oferta do modelo para os governos. Essa sequência de fatos demonstra que o modelo de projeto proposto por esses institutos vê a educação como uma mercadoria, pois também são desenvolvidos visando a garantia de ganhos financeiros tanto para o próprio instituto, pela via dos parceiros investidores, quanto para seus financiadores. Em contrapartida, oferecem aos governos facilidades decorrentes da corresponsabilização com as obrigações legais no âmbito da Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017).

Dessa forma, é validada a tecnologia educacional oferecida por esses institutos visando geração de lucros e/ou benefícios fiscais a investidores ou filantropos que entram como seus investimentos na certeza de retorno, considerando que, segundo Adrião (2018),

[...] não ocultam seu interesse em lucrar diretamente com a atuação em áreas sociais e que, por essa razão, se diferenciam dos tradicionais “braços sociais” dos grupos empresariais, segmentos que atuam na franja da “responsabilidade empresarial” com a função estratégica de valorizar a marca/produto do grupo ao qual se associavam (ADRIÃO, 2018, p. 22).

Nesse processo de transferência de responsabilidades acerca da educação básica, engodado pela via do lucro, segundo Adrião (2018), pode-se caracterizar como um processo de privatização da educação, pois

Trata-se de processos pelos quais a educação pública brasileira, entendida como aquela financiada e gerida pelo Poder Público, conforme indicado na Lei de Diretrizes e Bases – Nº 9394/1996, subordina-se formal e concretamente ao setor privado com fins de lucro (ADRIÃO, 2018, p. 9).

Ainda segundo a autora, o processo de privatização ocorre por meio de três formas de operacionalização, sendo:

[...] privatização da gestão da educação, privatização do currículo e privatização da oferta educacional. Respectivamente, tais dimensões caracterizam-se [...] pela transferência da gestão educacional pública para o setor privado, corporativo ou não, pela transferência da elaboração e gestão dos currículos escolares para corporações privadas ou para setores autoproclamados ‘não lucrativos’ e ainda pelo aprofundamento da

privatização da oferta educacional por meio da ampliação de políticas de *choice*⁸ (ADRIÃO, 2018, p. 11).

Somado a isso, o Estado, na maioria das vezes, repassa recursos físicos e financeiros a essas entidades, e acaba por não exercer a devida fiscalização, sob o argumento de que a execução das políticas sociais, principal campo de atuação dessas entidades, tornou-se mais eficaz no gerencialismo da esfera privada, ao passo que é considerada mais eficiente que a pública (PIRES et al., 2017, p. 90).

Quanto à fiscalização dos repasses financeiros às instituições privadas e da prestação dos serviços por elas oferecidos, é inquestionável a dificuldade da sociedade exercer controle sobre as mesmas, principalmente, no que se refere aos repasses financeiros, haja vista, a dificuldade em se conseguir dados financeiros dessas instituições, sendo que por tratarem-se de empresas privadas ou mesmo ONGs, não compõem o banco de dados do Portal Transparência Brasil, e nem possuem a obrigatoriedade de tornar público seus resultados contábeis. Essa falta de transparência acarreta “uma fragilidade do controle social, tanto interno, quanto externo dos recursos públicos” (PERONI et al., 2009, p. 92).

Conforme o site Filantropia⁹, as OSCIPs tiveram seus benefícios paulatinamente ampliados. Atualmente, possuem isenção de doações com deduções no Imposto de Renda de até 2% conforme a lei nº 9.249/95 (BRASIL, 1995), bem como doação de mercadorias apreendidas pela Secretaria da Receita Federal, também é possível doação de bens móveis da União considerados antieconômicos e irrecuperáveis. Os dirigentes estatutários podem ser remunerados, cabendo esta decisão aos associados, sendo vedada apenas a remuneração de funcionários públicos que eventualmente venham a participar do conselho ou diretoria.

Segundo Ball (2013), essa filantropia que se vincula aos interesses de garantir lucros, chamada pelo autor de “filantropia 3.0”, caracteriza-se através do seu envolvimento direto somado à venda de produtos para escolas e sistemas públicos, mesmo aquele que se diz sem fins lucrativos: “O que há de ‘novo’ na ‘nova filantropia’ é a relação direta entre o ‘doar’ e os ‘resultados’” (BALL; OLMEDO, 2013, p. 33).

Na gestão do governo Lula (2003–2010), tornou-se obrigatório o ensino dos 4 aos 17 anos, criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Novo

8 Palavra que significa escolha.

9 Disponível em: https://www.filantropia.org/informacao/qual_a_diferenca_entre_os_e_oscip Acesso em: 01 set. 2021.

Enem, a Reforma Universitária. Com a criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI), em 2004, houve também um avanço do setor privado na educação superior e da educação profissional por meio da concessão de bolsas de estudos integrais ou parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior (MEC, 2004).

Posteriormente, no governo de Dilma Rousseff, outras leis vieram a dar continuidade à toada de incentivos, haja vista, a revogação da Lei 13.019/2014 (BRASIL, 2014), constituído como o Marco Regulatório do Terceiro Setor, ao regular as Organizações da Sociedade Civil (OSC) e dar diretrizes à política de fomento e de colaboração com vistas ao interesse público e à qualidade das ações e serviços ofertados aos cidadãos. Com essas parcerias, posteriormente, houve alteração pela Lei 13.204/2015 (BRASIL, 2015), a qual estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil em mútua cooperação, mediante a execução de atividades ou de projetos previamente estabelecidos em planos de trabalho inseridos em termos de colaboração, fomento ou em acordos de cooperação. Todo esse arcabouço legal amplia a possibilidade de parcerias e conseqüentemente a transferência das responsabilidades e recursos do setor público para o privado.

Com a publicação da Exposição de Motivos n.º 00084 de 15 de setembro de 2016 (BRASIL, 2016), dispôs sobre proposta para a reorganização dos currículos do ensino médio, ampliação progressiva da jornada escolar deste nível de ensino e criação da Política de Fomento e Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Posteriormente, foi publicada a Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016 (BRASIL, 2016), que instituiu o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral convertida sequencialmente na Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016 (BRASIL, 2016) e no ano seguinte foi publicada a Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017) que determinou as novas bases para o Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), e a Política de Fomento à Implementação do mesmo. A análise da reforma do Ensino Médio será feita no capítulo seguinte.

Como verificou-se foi um processo que ocorreu em um espaço de tempo considerado curto para tamanhas mudanças ao dispor sobre a organização do currículo do ensino médio e ampliação progressiva da jornada escolar deste nível de ensino.

Além da brevidade do tempo para a discussão, soma-se a forte pressão do empresariado, cujo discurso estava alinhado à dinâmica do capital global, o que se observa com a declaração do então Presidente do Banco Central do Brasil, Ilan Goldfajn (2017), em entrevista à rádio Central Brasileira de Notícias (CBN), no dia 27 de setembro de 2017, ao afirmar que:

Acredito que houve uma mudança, faz vários meses, na direção da política econômica: teve uma reponsabilidade maior em termos de contas públicas, teve reformas como o teto dos gastos, teve algumas outras reformas como a reforma trabalhista, a reforma da educação, mudanças que permitiram leilões [...] a continuidade das reformas e das políticas permitiu a recuperação da economia, e é isso que os investidores estão vendo.

Como pode-se constatar, entre as medidas econômicas que concorreram para o otimismo dos investidores no mercado brasileiro, estão dentre elas a reforma da educação e as Parcerias Público-Privadas, compondo a política neoliberal via reestruturação produtiva, em que os governos atuam em favor do privado em detrimento do público como parte da estratégia neoliberal de superação da crise via globalização, reestruturação produtiva e terceira via – redefinem o papel do Estado, principalmente para com as políticas sociais, com profundas consequências para a educação (PERONI et al., 2009, p. 762).

Dessa forma, o Estado ao definir as políticas educacionais, não toma como fator de extrema importância a qualidade da educação na formação de cidadãos críticos e pensantes e na preparação para a atual sociedade do conhecimento. Por conseguinte, a corresponsabilização com o privado faz com que o Estado faça os repasses financeiros, transferindo parte de suas obrigações ao setor privado via corresponsabilidade. Cabe o questionamento: e qual a parte das escolas nesse processo? a essas, recai a responsabilidade em cooperar para se chegar aos resultados esperados em cumprimento às exigências estabelecidas pelos programas educacionais dos parceiros privados.

Como demonstra Casimiro “[...] podemos destacar a complementaridade fundamental entre sociedade civil e Estado para a estruturação e atualização da dominação da classe burguesa no Brasil” (CASIMIRO, 2018, p. 457). Essa é a dinâmica que compõe a atuação dos Aparelhos Privados de Hegemonia (APH), que visa a construção de “consenso e realinhamento das bases de dominação em torno de um projeto político cujo horizonte apontava para um modelo democrático burguês” (CASIMIRO, 2018, p. 20).

Em uma visão gramsciana, os APH são organismos sociais coletivos voluntários e relativamente autônomos em face da sociedade política, porém articulados a esta, para a edificação de sua dominação (CASIMIRO, 2018, p. 21). A função dos Aparelhos Privados de Hegemonia é exercer a direção ideológica e política de um sistema social e homogeneizar a classe que representam. Considerando que para Gramsci todo homem é intelectual, os intelectuais orgânicos são aqueles que se solidarizam em uma mesma concepção ideológica. Quanto à ideia de Aparelhos Hegemônicos, em seu bojo, há a ideia de que os “aparelhos” são criados para “um novo terreno ideológico”:

[...] A realização de um aparelho hegemônico, enquanto cria um novo terreno ideológico, determina uma reforma das consciências e dos métodos de conhecimento, é um fato de conhecimento, um fato filosófico” (GRAMSCI, p.158).

Segundo a análise de Fontes (2018, p. 12):

Aparelhos Privados de Hegemonia empresarial resulta na supressão de direitos pelo que se pode denominar de ‘cercamentos parlamentares’, como o papel de eliminar a propriedade baseada no trabalho e subordiná-la ao capital [...]. O Estado tende a se tornar núcleo duro da coerção violenta, incorporando, entretanto, essa enorme teia de entidades empresariais que atuam formulando consensos [...].

Francioni (1984) corrobora, ao afirmar que “um aparelho hegemônico pode ser definido como qualquer instituição, espaço ou agente que organize, medeie e confirme a hegemonia de uma classe sobre outras” (FRANCIONI, 1984, p. 175). Dessa forma, as ações continuadas e concisas dos APH arregimentam forte engajamento, por meio de seus “intelectuais orgânicos”, isto é, seus interlocutores e militantes, inclusive por meio da atuação das mídias, e atuam na dinâmica do fortalecimento da hegemonia do empresariado:

[...] nossa concepção de ‘intelectual orgânico’, como nos apresenta Gramsci, não se define pelo seu grau de escolaridade ou erudição, mas pelo seu tipo de ação no conjunto das lutas de classe, isto é, pela função que exerce no ‘trabalho’ de construção da base de consenso na sociedade (CASIMIRO, 2019, p. 22).

Ainda segundo Casimiro (2018), a hegemonia do empresariado é como uma produção do convencimento no meio social e político em torno das vantagens de corresponsabilizar o empresariamento em atuar em funções sociais do Estado a partir da disseminação dos “investimentos sociais privados”. Ao passo que o empresariado

também busca aliados e apoiadores aos seus projetos por meio de cooptação e *lobby* com os representantes do legislativo, ou mesmo pelo financiamento de campanhas e até mesmo lançamento de candidatos. Como pode-se observar no excerto a seguir:

A penetração de aparelhos burgueses de ação política e ideológica na estrutura estatal – não em sentido funcionalista em uma concepção de Estado concebido como mediador dos diferentes grupos sociais, mas no sentido de ampliação das expropriações sociais em benefício dos interesses específicos das classes dominantes – demonstra o *modus operandi* da nova direita em sua articulação dialética entre coerção e consenso (CASIMIRO, 2018, p. 458).

Assim, pode-se observar a complexa complementaridade entre o empresariado do capital tanto nacional quanto internacional e o Estado na construção e continuidade da dominação política-econômica-ideológica, principalmente a partir da década de 1990, década em que esse conjunto de interesses se fortaleceu para “atuar de forma pragmática – mobilizando o quadro de empresários, fazendo *lobby*, financiando campanhas e lançando candidatos próprios” (CASIMIRO, 2018, p. 457), e assim acentuando-se cada vez mais a interferência empresarial na educação.

Este capítulo apresentou uma breve análise de como a educação passou a fazer parte dos interesses do capital global, representados pelos governantes, empresários e investidores, como mais um nicho a ser explorado, bem como mais uma resposta para compor o cenário de soluções às crises do capital, que de tempos em tempos abalam os pilares econômicos de autorregulação do mercado. Essas crises periódicas são um forte indício de esgotamento do sistema, e para superá-las, os agentes do capital passam a atuar em todas as esferas políticas de forma a promover políticas públicas que legalizem seus interesses de exploração nos mais diversos campos, como estamos presenciando atualmente na educação.

CAPÍTULO 2: A INCIDÊNCIA MAIS DIRETA DOS PARCEIROS EMPRESARIAIS NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO

O estudo desenvolvido neste capítulo visa analisar como se processou a atuação do setor empresarial em meio à reforma do Ensino Médio e como apropriou-se dessa reforma consolidando sua hegemonia também no setor da educação básica, tendo em vista já tê-lo consolidado no ensino superior.

Para tanto, foram selecionados os principais Institutos e seus programas expostos em seus sites, tais como: o Instituto ICE; o Instituto Natura; o Instituto Ayrton Senna; o movimento Todos pela Educação; bem como legislações, reportagens e artigos científicos que discorreram sobre o tema.

Constata-se que o governo de Fernando Henrique Cardoso foi importante para o fortalecimento dos mecanismos de consolidação do neoliberalismo no Brasil, atendendo às demandas dos organismos internacionais e correspondendo às regras para a liberação de financiamentos. Essas adequações se deram, inclusive, na área das políticas educacionais a partir do momento em que a educação passou a fazer parte das relações comerciais internacionais decorrente de sua inclusão na lista de serviços da OMC.

Também se verificou que com a criação das diversas legislações citadas anteriormente, possibilitou-se o aprofundamento das parcerias com o setor privado, corroborando a dinâmica global do neoliberalismo, que vem influenciando as políticas governamentais brasileiras, desde o pioneiro Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), publicado em 1995, na gestão do então ministro Luiz Carlos Bresser Pereira. Em pleno alinhamento com as demandas dessa agenda global internacional de Estado mínimo, somam-se as recomendações a seguir:

Limitar a ação do Estado àquelas funções que lhe são próprias, reservando, em princípio, os serviços não-exclusivos para a propriedade pública não-estatal, e a produção de bens e serviços para a iniciativa privada (PDRAE, 1995, p. 45).

Contribuindo para esse cenário, o ex-consultor do BIRD, o então ministro da educação, Paulo Renato Souza (mandato 1995–2002), conduziu sua pasta com ações diretamente vinculadas às recomendações do banco, que conforme relatório do BIRD, do ano de 1996, foram considerados como parte das metas para o setor da educação:

prioridade depositada sobre a educação básica; melhoria da qualidade; prioridade sobre os aspectos financeiros e administrativos da reforma educativa; monitorar o desempenho escolar; convocação para uma maior participação dos pais e da comunidade nos assuntos escolares; impulso para o setor privado e organismos não-governamentais como agentes ativos no terreno educativo, tanto nas decisões como na implementação; definição de políticas e estratégias baseadas na análise econômica.

Em alinhamento a essas metas do BIRD, em 1996, o Ministério da Educação criou o *Exame Nacional de Cursos* (ENC), conhecido como “Provão”. No ano seguinte, introduziu modificações no *Sistema de Avaliação da Educação Básica* (SAEB), fazendo com que abrangesse também o ensino médio. Em 1998, foi instituído o *Exame Nacional do Ensino Médio* (ENEM), posteriormente o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA), ambos são exemplos de projetos internacionais de avaliação criados para realizar o monitoramento de desempenho escolar. Também foi criado o Programa Amigos da Escola e o Dia da Família na Escola em resposta à convocação para uma maior participação da comunidade nos assuntos escolares, que além de promover a mobilização das famílias em realizar trabalho voluntário nas escolas, caracteriza a transferência de responsabilidade do bem público à comunidade.

Na sequência, em 2001, ocorreu a consolidação de um compromisso de cooperação na área educacional, assumido pelo então presidente norte-americano Bill Clinton e por Fernando Henrique Cardoso. Esse compromisso de cooperação foi composto por cinco áreas, extremamente alinhadas às diretrizes neoliberais dos organismos internacionais, conforme demonstrado no trecho a seguir:

[...] investimentos em treinamento de professores, no estabelecimento de padrões educacionais e na melhoria dos processos de avaliação, em novas tecnologias, na ampliação do conhecimento dos alunos sobre o mundo através da expansão do intercâmbio educacional e no envolvimento da comunidade (SOUZA; RILLEY, 2001).

Observa-se que os investimentos em treinamento de professores desconsideram a formação acadêmica que eles recebem no ensino superior. Quanto aos padrões educacionais, estes ficam atrelados às melhorias dos processos de avaliação, ou seja, ao resultado final e não ao processo de aprendizagem, configurando-se como uma educação que prima por resultado e não pela qualidade.

Todo esse aparato estatal, iniciado nos anos de 1990, possibilitou a abertura para a atuação de fortes grupos internacionais na educação, tais como: Google, Microsoft, Lego, Fundações Rockefeller, Ford, *Bridge Internacional Academies*, além da formação de grandes conglomerados que inicialmente investiram na educação superior, mas que agora investem na educação básica.

Embora a fusão do conglomerado Kroton e Estácio de Sá, prevista em 5,5 bilhões de reais, não ter sido aprovada pelo Conselho Administrativo de Defesa Econômico (CADE), a possibilidade de concretização dessa negociação criaria “uma gigante” do setor universitário brasileiro, com mais de 1,5 milhões de universitários, o que certamente viria a comprometer a competitividade no segmento.

Essa tentativa de fusão evidenciou o quão promissor é o mercado educacional brasileiro. Porém, tendo em vista o momento de crise financeira que afeta diretamente o segmento universitário, como a redução do FIES (Financiamento Estudantil – programa do governo de financiamento de faculdades privadas), a partir das novas políticas educacionais advindas da reforma da educação iniciada em 2017, a busca de investidores na área da educação básica tornou-se crescente.

2.1. A configuração do mercado educacional e a entrada do empresariado na educação pública brasileira

Para justificar a entrada neoliberal na educação, reiteradamente os agentes neoliberais valem-se de sua expertise, segundo Silva (2018, p. 525) “os governos, empresários, partidos políticos e investidores sustentaram a supremacia dos supostos benefícios do setor privado em relação ao público”, ou seja, esses agentes usam parâmetros do mundo empresarial na administração estatal.

Claudio de Moura Castro (2011) estabelece tal relação de forma simples e clara sobre os critérios de boa gestão para o empresariado e que são aplicadas nas propostas pedagógicas dos Institutos, sendo: 1) definir objetivos claros; 2) quantificar as metas; 3) compartilhar as metas com os colaboradores; 4) criar instrumentos para acompanhar o funcionamento; e 5) criar mecanismos para premiar, punir e corrigir os desvios. Nesse contexto da tese liberal, a escola passa a ser cobrada pelo nível raso de transmissão de conhecimentos, compensando as desigualdades sociais com a garantia do acesso ao conhecimento mínimo.

Essas políticas educacionais são gestadas pelos organismos internacionais não só para a superação da crise do capital, mas também para o aumento dos lucros. A fim de superar a crise educacional latino-americana, são feitos acordos de cooperação financeira e de cooperação técnica, sob forte influência do modelo americano para a diminuição dos baixos indicadores de rendimento estudantil. Nessa dinâmica, o remédio passa a ser uma espécie de receita pronta e universal para todos os mercados, desconsiderando suas peculiaridades. Para Kerstenetzky (2011), há um grande risco de oligarquização da democracia, pois, na dinâmica do capitalismo, é inevitável que a sociedade passe por processos de desequilíbrio na concentração de renda e, conseqüentemente, no aumento da desigualdade social; daí a necessidade de se aplicar a receita já pré-estabelecida pelos países desenvolvidos.

Dessa forma, os interesses hegemônicos do campo empresarial visam atender as demandas da dinâmica capitalista, por meio da disponibilização de trabalhadores, bem como pela entrada do setor privado na ceara do público, por intermédio da ideia da educação de qualidade, reiterando a tarefa do Estado em abrir o caminho às parcerias, assim como viabilizar repasses de recursos. Em contrapartida, o empresariado busca a captação de recursos públicos direta ou indiretamente, ou pelas vantagens fiscais. Tudo isso com baixos ou nulos riscos, tendo em vista que, a educação básica é de natureza obrigatória, fator que torna a escola pública mais atrativa à atuação do setor privado que à educação superior.

Para tanto, utilizam-se dos indicadores das avaliações nacionais e internacionais da educação básica brasileira para afirmar que a gestão pública não está atingindo o nível esperado de proficiência dos alunos, e que o “remédio” para essa ingerência é a parceria com o setor privado.

Mister é observarmos que o parâmetro de suas análises e as comparações dos resultados tem por referência países ricos e, conseqüentemente, com maior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Dessa forma, desenha-se a formação de um sistema educacional que tem por finalidade a busca por melhores resultados no ranqueamento internacional, o que caracteriza um sistema educacional para resultados e que está à disposição não só de parcerias público-privadas, mas também de grupos estrangeiros que possuem declarados interesses lucrativos na educação brasileira, conforme podemos observar na análise que se segue:

Desde a Conferência de Seattle, em 2002, os senhores de negócios do capital insistem em ampliar os mercados livres para outros nichos, neste caso, os nichos sociais. A Educação Básica e Superior pública, antes assumida como função precípua do Estado, tomou-se espaço para empreendimentos lucrativos, rentáveis e exploráveis livremente no mercado. Assim, para alcançar esses nichos sociais dentro da ordem democrática e constitucional, instituições financeiras como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE passaram a atuar com proposição de políticas de gestão e negócios para os países-membros e parceiros (PEREIRA; SILVA, 2018, p. 525 *apud*; FREITAS, 2017).

Assim, a educação básica pública brasileira, antes assumida como função precípua do Estado, torna-se “nicho de mercado” (HARVEY, 2012) para empreendimentos lucrativos, tornando a escola semelhante a empresas privadas. Para atingir seus objetivos, os agentes do neoliberalismo articulam-se com as possibilidades legais somadas aos benefícios tributários para, dessa forma, aumentar seus lucros, aprofundando políticas de financeirização, de privatizações e de terceirizações, alegando suposta promoção de melhorias na qualidade educacional e, por conseguinte, na melhoria dos indicadores internacionais do país perante as exigências das demandas internacionais. Conforme Silva (2018):

Para potencializar políticas e programas, os arautos do mercado agem de forma combinada e cruzada, têm seus representantes nas instituições políticas, jurídicas e financeiras, pois governar significa governar para o capital. Eles pressionam e obtêm, dos governos, subsídios locais, isenção de impostos, favorecimentos, taxa de juros elevada e vantagens, dentro da legalidade instituída (SILVA, 2018, p.528).

Na sequência do cumprimento dessa agenda neoliberal brasileira, somaram-se implementações de políticas públicas visando a ampliação das parcerias público-privadas na educação, durante a gestão petista. Nesse sentido, segundo Boito Júnior (2016), os governos petistas não romperam com as estruturas do neoliberalismo consolidadas no país, durante os anos de 1990, mas combinaram esse modo de gestão do capital com políticas do tipo desenvolvimentista e políticas sociais que geraram crescimento econômico, certa distribuição de renda e aumento do consumo da classe trabalhadora.

Em relação às políticas educacionais, o então ministro da educação, Sérgio Haddad, promoveu o aumento de oito para nove anos no tempo de conclusão do Ensino Fundamental (Lei 11.274/2006) e a criação do Programa Mais Educação (portaria Interministerial nº 17/2007). Além disso, promoveu a ampliação da jornada

escolar para período integral. Essas duas medidas propiciaram as parcerias com o setor privado, tendo em vista que, a demanda por adequação do currículo e das práticas escolares à proposta ocasionou a necessidade de as escolas buscarem parcerias com instituições que ofereciam esse tipo de assessoria.

Na gestão de Haddad também foi criado o Programa Universidade para Todos (PROUNI), que oferece bolsas integrais e parciais (de até 50% de desconto) de estudo para alunos de baixa renda em instituições particulares de educação superior. Para Silva (2018), o financiamento estudantil, como o PROUNI, coaduna com políticas educacionais que visam atender interesses do empresariado, na medida em que os candidatos “[...] reabasteciam as vagas ociosas nos centros universitários, institutos ou faculdades privadas. O nicho social foi adquirido!” (SILVA, 2018, p. 533).

Além dessas medidas, cabe ressaltar que os financiamentos estudantis são realizados diretamente com as instituições financeiras privadas, com linhas de crédito estudantil à parte do circuito público, o que aumenta os lucros da iniciativa privada. A exemplo, em 2014, o rendimento líquido da Kroton decorreu 75% do Fies, segundo Jacob (2019). Esses financiamentos particulares aumentaram a partir de 2015, visto que, paulatinamente, vem-se diminuindo a oferta de novas vagas no FIES, pois, o Estado visa conter o grande número de adesões e a consequente inadimplência no programa.

Para Vera Jacob (2019), em entrevista à Carta Capital¹⁰, com a diminuição do fundo, haverá o risco do domínio de grupos empresariais na educação. Ela também afirma que o FIES promove um deslocamento de recursos públicos para financiar o setor privado, além de implicar no aumento da dívida pública, tendo em vista a inadimplência, bem como o fato de haver uma diferença no valor repassado às instituições daquele recebido pela União, por se tratar de um pagamento feito por meio de títulos e não em dinheiro. A pesquisadora conclui que “o Fies cria na população a naturalização da ideia de que o estudante precisa ser financiado para estudar no Ensino Superior, uma orientação que vem do Banco Mundial”.

Outras medidas se seguiram, como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado pelo Ministério da Educação e Cidadania (MEC), em 2007, com o objetivo de melhorar os níveis de qualidade do ensino das escolas de educação básica. Concomitantemente, houve a criação do Plano de Metas Compromisso Todos

¹⁰ Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/fies-ruim-para-a-educacao-publica-bom-para-a-educacao-privada> Acesso em: 04 set. 2021.

pela Educação (Decreto nº 6.094/2007), em articulação e aproximação com o movimento empresarial de mesmo nome.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) englobou 29 ações do MEC, as que incidem sobre a educação básica, o “FUNDEB”, o “Plano de Metas do PDE/IDEB”, duas ações dirigidas à questão docente (“Piso do Magistério” e “Formação”), complementadas pelos programas de apoio “Transporte Escolar”, “Luz para Todos”, “Saúde nas Escolas”, “Guias de tecnologias”, “Censo pela Internet”, “Mais educação”, “Coleção Educadores” e “Inclusão Digital” (SAVIANI, 2007, p. 1233). Em virtude da descentralização das ações para Estados, Municípios e Distrito Federal, houve a padronização das avaliações em escala nacional usando-se como parâmetro de metas a alcançar-se os indicadores internacionais da OCDE, considerados como sinônimo de qualidade em Educação em âmbito global.

Nesse mesmo período, antes da criação do PNE, em 2006, foi criado o movimento Todos Pela Educação (TPE), um importante aparelho do empresariado, que para Krawczyk (2018, p.6) “age como uma ampla coalizão, organiza-se em uma densa rede e atua como um *Think Tank* da educação”. Em seu site, o movimento declara ser sem fins lucrativos, não governamental e apartidário, financiado apenas por recursos privados, portanto, não recebe nenhum tipo de verba pública.

Tendo em vista que sua missão é contribuir para que até o ano de 2022, data escolhida em decorrência do bicentenário da independência do Brasil, todas as crianças e jovens do país tenham assegurado seu direito à educação básica de qualidade, com isso objetiva-se “mudar para valer a qualidade da Educação Básica no Brasil” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021). Depreende-se que o TPE se consagrou como influente nas políticas públicas de educação. Fundado em 2006 como um movimento social, um ano depois, deu nome a um decreto que estabelecia as diretrizes do compromisso com o plano de metas.

O TPE vislumbrou oportunidades com a corresponsabilidade com o Estado para adentrar nas escolas brasileiras por meio das parcerias. Desde sua fundação em 2006 vem se consolidando com influência nas políticas públicas educacionais, a exemplo da criação do Decreto 6.094 de 24 de 2007 (BRASIL, 2007), que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de

assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

Via argumento da corresponsabilidade com o Estado em 2018, o TPE lançou o programa Educação Já! cujo objetivo principal é “subsidiar o poder público com diagnósticos detalhados e soluções concretas em sete temas estruturantes”, visando a promoção da educação de qualidade, moldes da UNESCO, marcada pela responsabilização da sociedade, educação voltada para resultados de avaliações externas e metas. O Educação Já propõe a reestruturação da educação em 7 pilares, sendo: 1) governança e gestão; 2) financiamento; 3) BNCC; 4) professor; 5) primeira infância; 6) alfabetização; e 7) ensino médio. Dos sete pilares, apenas os três primeiros serão analisados na sequência, posteriormente ao último tópico, pois são os temas mais pertinentes ao objeto do estudo em tela.

O site do TPE¹¹ informa que com a governança e a gestão busca-se “aprimorar a organização das responsabilidades de cada esfera administrativa (União, Estados e Municípios) na Educação, a fim de garantir maior articulação entre elas”. Quanto ao financiamento, declara que o objetivo é “realizar alterações nos mecanismos de financiamento da Educação Básica, em especial o Fundeb, tornando-os mais eficientes, redistributivos e indutores de qualidade, visando garantir em todas as redes condições básicas para oferta educacional” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021), bem como promover a implantação da gestão por resultados.

Quanto ao professorado, visa “instituir políticas de valorização e profissionalização docente, com abordagem sistêmica que envolva atratividade, formação e melhorias na carreira de professores”. Aqui, há que se analisar de quem é a responsabilidade pela formação de professores e se feita desse modo pode vir a causar algum tipo de esvaziamento no devir dos cursos de licenciatura. Ao abrir-se espaço para que empresas sejam responsáveis pela formação de professores, uma série de questionamentos vem à tona, visto que, o professorado recebe formações que são postas de maneira pronta, sendo replicáveis em diferentes realidades sem adequações à regionalidade e, principalmente, por colocar o professor à margem do processo (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021). Para Krawczyk (2018), “a ideia de corresponsabilidade reserva aos professores e demais profissionais de educação um papel subalterno.

¹¹ Disponível em <https://www.compostos.com.br/blog/industria/o-que-e-o-tpe>

À luz das definições trazidas pela lei do Novo Ensino Médio, o programa Educação Já visa “reestruturar a oferta da etapa no Brasil, buscando tornar as escolas mais atrativas para os jovens e avançar nos índices de aprendizagem dos alunos” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021). Isso posto, pode-se inferir que para o empresariado, aqui representado pelo TPE, tanto a educação como as escolas não são atrativas e nem eficientes para a educação dos jovens, e por essa razão os baixos resultados. Nota-se que não é colocada uma análise da conjuntura social desses jovens e as prováveis para os baixos resultados e causas para os altos índices de evasão, sendo considerado apenas como resultado da ineficiência do Estado em promover uma educação de qualidade.

Partindo do exposto, o que se verifica é uma organizada empreitada do empresariado, com alto grau de articulação para influenciar e mesmo interferir nas políticas educacionais, colocando-se como um ente com expertise suficiente para “aprimorar” a organização dos entes federados, bem como realizar alterações nos mecanismos de financiamento. A forma de atuação do TPE também tem sido caracterizada como “neofilantropia empresarial” (LEHER, 2010), “nova filantropia” ou “filantrocapitalismo” (BALL; OLMEDO, 2012; OLMEDO, 2013). Para Peroni (2012), a atuação do TPE, via corresponsabilidade, configura a lógica do mercado na oferta dos serviços oferecidos pelo Estado, no caso, a educação pública.

Quanto ao quadro de empresários que compõem a organização, constata-se que a composição se dá por meio de empresas de grande projeção nacional, sendo: Organizações Globo; Grupo Itaú; Pão de Açúcar; Instituto Ayrton Senna; Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE); Fundação Roberto Marinho; Instituto Ethos e o Grupo Abril (MARTINS, 2016, pp. 37-44). Algumas dessas instituições, quiçá todas, são financiadas pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Para Krawczik (2018):

É imperativo destacar que a participação simultânea em instituições de natureza tão diversa confere ao TPE capilaridade, legitimação e uma circulação e compartilhamento de suas ideias e valores, tais como: a defesa da filantropia, voluntariado, responsabilidade social empresarial, colaboração e corresponsabilidade, entre outros, tanto junto às instâncias decisórias no interior do aparelho do Estado, como no conjunto da sociedade, contribuindo, dessa forma, para a criação e consolidação de consensos (KRAWCZIK, 2018, p. 11).

O fato de o TPE ter sido criado um pouco antes do PNE reforça a ideia de uma grande articulação entre o empresariado, o governo e o Terceiro Setor, conforme análise de Leher (2010). Nesse sentido, o Estado possibilitou que entes, como o TPE, tivessem participação na definição da educação brasileira, via agenda empresarial para a educação (LEHER, 2010).

Por meio desses arranjos, a “burguesia interna”, ou seja, a burguesia ruralista somada à camada urbana, esta última representada pelo segmento dos grandes grupos empresariais e industriais somada ao grupo de financeiros/banqueiros, articulada com a classe política e com a mídia, consolidam sua nova hegemonia. Segundo Boito Jr. (2012), trata-se de duas burguesias, a que “ocupa uma posição intermediária entre a antiga burguesia nacional, passível de adotar práticas anti-imperialistas, e a velha burguesia compradora, mera extensão do imperialismo no interior desses países” (BOITO JR, 2012, p. 67), que visa perpetuar seu *status quo* de hegemonia e fortalecer relações com o capital financeiro internacional por meio de seu projeto de educação para o país.

Posteriormente, mais especificamente no segundo mandato de Dilma Rousseff, essa mesma hegemonia do empresariado sentiu-se prejudicada com a condução política fora de sintonia com os seus interesses. A solução encontrada foi a criação do Centro de Debate de Políticas Públicas (CDPP), em 2014, no qual propuseram o documento “Sob a Luz do Sol: uma agenda para o Brasil”, constituindo uma agenda política e fiscal voltada para a ampliação dos marcos da globalização neoliberal e para a reestruturação econômico-fiscal, com sugestão de medidas para a recuperação da produtividade brasileira. Um dos principais pontos de análise para o presente objeto de estudo consta no sexto eixo — Propostas para a educação e políticas sociais — por estabelecer que para haver crescimento da produtividade é necessário haver implicações na gestão educacional, considerando que “o aumento da produtividade do trabalhador é questão central para o crescimento econômico, e é onde vinculam e submetem a educação aos interesses do capital” (CDPP, 2014, “s/p”). Mas ao mesmo tempo sugere cortes dos gastos públicos com questões sociais como saúde e educação:

São crescentes as evidências de que a qualidade da educação é mais importante para explicar a diferença de produtividade entre os países do que os anos de estudo [...] as condições da criança nos primeiros anos de vida e a qualidade da escola pública impedem que a maioria das crianças mais pobres consiga permanecer na escola até o fim do ensino médio. As que

permanecem não conseguem aprender o suficiente para poder ingressar no mercado de trabalho com condições de obter emprego qualificado no setor formal da economia (CDPP, 2014b, p. 11-13).

Nesse sentido, há uma falsa ideia de que a qualificação, por si só, garante o emprego, além de recorrerem aos argumentos da teoria do capital humano, ao reduzirem a educação aos conteúdos disciplinares instrumentais, preparando os estudantes com competências e habilidades que se tornam fetiches, pois não as ter significa fracasso, na verdade, o que está em jogo é a segurança para investimentos do grande capital,

Com os resultados dos testes, governo e empresários fazem política econômica, isto é: obtido o diagnóstico das potencialidades para o capital, os melhores resultados dos países revertem-se na segurança de bons investimentos. Se o país não alcançou os resultados desejados, então aumentam as pressões para que adote medidas de correção até chegar ao ponto esperado. Para isso, contam com os meios de comunicação hegemônicos, que estimulam e exaltam políticas de premiação e gestão por desempenho (PEREIRA, 2018, p. 119).

O governo de Dilma Rousseff passou por instabilidades econômico-políticas que culminaram em acusações de crime de responsabilidade fiscal. Sem uma base de sustentação com o empresariado, o mandato presidencial acabou com um processo de impeachment, ocasião em que o então vice-presidente Michel Temer (PMDB) assumiu a Presidência da República, em meados de 2016.

Como vimos, por meio de arranjos políticos de viés neoliberal, a educação brasileira passou a ser mais um nicho de mercado, atendendo aos interesses dos grandes grupos empresariais nacionais e internacionais, partes de um grande sistema de articulações bem amarradas entre agentes ativos compondo o todo da grande cadeia neoliberal global. Esses agentes do capital passaram a permear o campo da educação em todas as esferas, desde financiamentos até o chão da escola, como veremos a seguir na análise das parcerias público-privadas.

2.2. A atuação do empresariado nas parcerias público-privadas

Para melhor compreensão dessa apropriação, é mister analisar quem são os parceiros privados e como agem para a consolidação de sua hegemonia. Para Freitas (2018, p. 35), existem três denominações empregadas para definição das parcerias público-privadas, sendo: a chamada “Nova Gestão Pública” (BALL; YUDELL, 2007);

pela tradição estadunidense a “Reforma Empresarial” (RAVITCH, 2011); e a outra denominada de “Movimento Global de Reforma Educacional” (SAHLBERG, 2011).

Na concepção neoliberal aplicada à educação, prevalece a visão meritocrática que transfere para o indivíduo a responsabilidade de sua ascensão social e financeira e o responsabiliza por seus esforços. Assim, a falta de esforços seria a causa do insucesso, por conseguinte, o indivíduo, e não o Estado, é o responsabilizado pelo fracasso. Nessa escalada de processos articulados entre empresariado, governo e Terceiro Setor, o que os reformadores educacionais propõem é a implantação de um projeto de educação estruturado por meio de uma tecnologia educacional voltada a atender os seus interesses.

Conforme Mészáros (2004), a base material não é construída sem uma base ideológica, mas sim atrelada a uma base político-ideológica, que, neste caso, materializa-se por meio do empreendedorismo, da meritocracia, de privatizações, da transferência de recursos públicos para a esfera privada, configurando-se como uma disputa pelo controle da estrutura social.

Essa estratégia de responsabilizações corrobora o cenário global de intensificação da política do Estado mínimo, responsabilizando-o de mau gestor, tanto na aplicação dos recursos públicos quanto das políticas públicas destinados à educação básica, o que supostamente causaria a “falência” da escola pública brasileira. Nessa linha de raciocínio, o orçamento público da educação passa a ser desviado para empresas privadas (SCHULER, 2017), consideradas como uma resposta para combater tal ineficiência. Porém, o que precisa ser observado é que os resultados considerados para a definição de ingerência decorrem de dados quantitativos provenientes de avaliações (tanto internas como externas), que mensuram a qualidade da educação tendo como referência a educação de países desenvolvidos. Portanto, a verificação do desempenho ocorre de forma depreciativa e superficial¹², considerando que a lógica de comparação e “ranqueamentos” (FREITAS, 2019) dos resultados das avaliações externas, procura equivalência com países desenvolvidos, cuja realidade econômico-social é bem diferente. Ademais, são esses mesmos países desenvolvidos que veem na educação um lucrativo “nicho de mercado” a ser explorado nos países em desenvolvimento.

12 Segundo Di Carlo (2010), apenas 10 a 15% do resultado de desempenho acadêmico é pela atuação dos docentes, sendo a grande maioria atribuído ao contexto social-financeiro.

Nesse sentido, é legitimado o controle empresarial, que passa a receber os recursos públicos destinados à educação e, por conseguinte, temos o público se aproximando cada vez mais do privado, de forma legalizada e sem assombros, pelo menos por parte da maioria menos informada da sociedade. Assim, as redes públicas passam a ser um “vetor de privatização”, compondo o receituário da economia de mercado ideal e, como resultado, “a educação é isolada dos seus vínculos sociais e passa a ser vista como uma questão puramente de gestão” (FREITAS, 2018, p. 37).

Por meio das disputas em questão, as escolas públicas brasileiras são influenciadas pelas experiências das organizações e das fundações internacionais, principalmente, as de modelo estadunidense, partindo do pressuposto de que os EUA são majoritários nas diretivas do BM que, entre outros fatores, condicionam empréstimos internacionais às regras mercadológicas neoliberais (KRAWCZYK, 2018).

Nesse constructo, foi feito um levantamento realizado nos sítios dos principais Reformadores Empresariais em atuação, em 2019, objetivando saber a abrangência desses parceiros em território nacional, sendo eles:

Tabela 1: Os Reformadores Empresariais

Instituição/link	Programas	Estados
Instituto de Corresponsabilidade em Educação (ICE). Disponível em: http://icebrasil.org.br/ Acesso em: 10 jun. 2018.	Jovem Protagonista; Projeto de Vida; “Eu Quero Minha Biblioteca”.	AP, MA, TO, PI, CE, RN, PE, PR, SE, ES, SP, RJ, MS, RO e AC.
Instituto Ayrton Senna. Disponível em: http://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br.html Acesso em: 10 jun. 2018.	Educação pelo esporte; Letramento em Programação; Acelera Brasil; Educação Integral para EM em SC e RJ; Gestão das Políticas de Alfabetização; Superação Jovem; Se Liga; Rede Nacional de Ciência e Educação.	17 Estados (não especificados).
Fundação Lemann. Disponível em: https://fundacaolemann.org.br/ Acesso em: 10 jun. 2018.	Rede Conectando Saberes; Desafio START-ED; Talentos da Educação; YouTube Edu; Programa de Talentos Lemann Fellowship; Programa de Apoio ao Desenvolvimento de Lideranças Pública; Formar; Excelência com Equidade; Conviva; Vetor Brasil.	RO, GO, MA, PI, CE, RN, AL, SE, SP, PR.
Instituto Aliança. Disponível em: http://www.institutoalianca.org.br/ Acesso em: 10 jun. 2018.	Educação para a Inserção Socioproductiva e para a Saúde; Convivência e Cidadania; Incidência nas Políticas de	PI, CE, RN, PE, BA, DF, MG, RJ.

	Educação; Direitos Humanos e Participação Social e Política; Desenvolvimento Comunitário e Geração de Renda.	
Sistema Educacional Família e Escola (SEFE). Disponível em: http://www.sefesistema.com.br/ Acesso em: 10 jun. 2018.	Sistema Educacional Família e Escola de Materiais Didáticos	Não especificados.
Instituto Qualidade no Ensino (IQE). Disponível em: http://www.iqe.org.br/ Acesso em: 10 jun. 2018.	Formação continuada de professores em serviço; Assessoria aos gestores escolares; Avaliação de aprendizagem dos alunos; Reforço escolar; Construção da gestão participativa.	AL; AP; BA; CE; ES; GO; MA; MT; MS; MG; PA; PB; PR; PE; PI; RO; RJ; RN; RS; PR, SP; SE; TO.
Worldfund (Programa Stem Brasil). Disponível em: https://worldfund.org/site/br/stem-brazil/ Acesso em: 10 jun. 2018.	Parceria Interamericana para a Educação – IAPE; LISTO: Liderar, Inspirar, transformar; STEM BRASIL.	AC; AM, AL; AP; BA; CE; ES; GO; MA; MT; MS; MG; PA; PB; PE; PI; RO; RJ; RN; RS; SP; SE; TO.
Instituto Unibanco. Disponível em: http://www.institutounibanco.org.br/ Acesso em: 10 jun. 2018.	Jovem de Futuro; Estudar Vale a Pena.	CE, PR, PI, RN, GO, ES, PA.

Fonte: Elaboração própria (2020).

O levantamento possibilitou a verificação de que as entidades citadas são sem fins lucrativos, conforme estabelecido em lei, em geral, formadas por empresários e profissionais liberais, financiadas por doações, recursos de licenciamento e por parcerias com investidores de diversos segmentos da iniciativa privada. De modo geral, em seus sites, os objetivos descritos são os de promover um novo modelo de educação, com padrões pré-estabelecidos de práticas educacionais, com vistas a atender à melhoria dos resultados nas avaliações internacionais.

Com base nos pressupostos aqui apresentados, seguidamente será analisado o objetivo desses institutos, o modelo de educação proposto e executado, os interesses intrínsecos e se esses modelos de educação propostos são eficazes para a sociedade. Para tanto, parte-se do pressuposto de que os institutos se utilizam da expertise de suas equipes para a elaboração de propostas metodológicas apresentadas aos entes federados e, portanto, são “vendidas” como modelo de políticas públicas educacionais de resultados, inclusive, na implementação do novo Ensino Médio em Tempo Integral, executadas por meio de Acordos de Cooperação.

Os dados levantados também mostram que os fundamentos pedagógicos propostos pelas instituições elencadas estão em conformidade com a perspectiva de formação de estudantes com habilidades “socioemocionais”, conforme dispostas na

reformulação do novo Ensino Médio de Tempo Integral, Lei nº 13.415 (MEC, 2017), e em conformidade com a LDB e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), portanto, trata-se de normativas consolidadas com forte presença empresarial (Krawscezyk, 2018). Conforme pode-se observar no excerto da Lei 13.415 a seguir:

§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais (BRASIL, 1996).

Também disposto no documento normativo do MEC, por intermédio da Parte Diversificada da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na qual, pelas Atividades Integradoras, constata-se o alinhamento às orientações dos organismos internacionais e à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), por meio dos Quatro Pilares para a Educação: Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a conviver; Aprender a ser, conforme já detalhado anteriormente. Assim, segundo a BNCC, competência é definida como:

[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (MEC, 2017).

A BNCC trata das competências socioemocionais em pleno alinhamento aos organismos internacionais, conforme disposto no excerto abaixo:

[...] desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos¹⁰. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol).

Essas competências são caracterizadas em 10 competências, a saber: 1) conhecimento; 2) pensamento científico, crítico e criativo; 3) repertório cultural; 4) comunicação; 5) cultura digital; 6) trabalho e projeto de vida; 7) argumentação; 8) autoconhecimento e autocuidado; 9) empatia e cooperação; 10) responsabilidade e cidadania (MEC, 2017).

Com a reforma do Ensino Médio em Tempo Integral, via Lei nº 13.415 (MEC, 2017), houve a materialização da atuação dos reformadores empresariais em Mato Grosso do Sul, inicialmente, por meio do Acordo de Cooperação entre a Secretaria de Estado de Educação (SED) e o Instituto Ayrton Senna (IAS¹³), em 2018, objetivando-se a elaboração do currículo conforme as novas exigências postas pela Lei 13.415 e a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A escolha do IAS foi feita devido a sua expertise em competências socioemocionais e em educação integral. Atualmente, o IAS tem parceria em 18 Estados e mais de 660 municípios, o que corresponde a capacitação de cerca de 50 mil profissionais, englobando a educação de mais de 1,5 milhão de estudantes por ano. Na parceria com a SED/MS, o instituto atuará por meio de serviço de assessoramento para a formação da equipe que se responsabilizará pela construção do currículo de Mato Grosso do Sul.

Nessa ocasião, a SED realizou o seminário “Regime de Colaboração: fortalecendo as competências socioemocionais dos estudantes de Mato Grosso do Sul”, com a participação do diretor de Articulação e Inovação do Instituto Ayrton Senna, Mozart Ramos (2018), que afirmou em uma de suas falas: “competências socioemocionais são o conjunto de habilidades que os educadores precisam ajudar a desenvolver nos estudantes, para que assim eles possam progredir ao longo da vida”.

Partindo do pressuposto de que as parcerias estão postas para atender as recomendações internacionais, pode-se inferir que o modo como operam é um grande “modo de redes difusas de influência” entre o grande empresariado nacional e internacional somado à classe política, formando a grande “rede de alianças” (AVELAR; BALL, 2017), cujo objetivo é tornar a educação um serviço que atenda os interesses do mercado interno, mas principalmente os interesses do capital global, em detrimento do valor social e intelectual inerente à educação.

Esse grande movimento global de reforma da educação posto pela hegemonia empresarial na educação pública cria uma espécie de “escala de operação”, conforme mencionado por Sahlberg (2011), tais como padronizações, inclusive não respeitando-se as peculiaridades regionais; ênfase aos estudos de Língua Portuguesa e Matemática; ensino para resultados, ou seja, política de responsabilização por metas; meritocracia; transferência da expertise empresarial para a educação. Segundo Leher (2014), a proposta dos setores dominantes é minimalista, pois sustenta que a

13 A atuação do IAS apresentar-se-á de forma pormenorizada no próximo capítulo.

formação da classe trabalhadora deve ser ajustada para o trabalho simples, daí a defesa de competências básicas, a serem aferidas ferreamente por testes padronizados. Corroborando Freitas (2014), ao afirmar que a proposta pedagógica dos reformadores empresariais restringe a formação integral do aluno, em detrimento de uma matriz curricular mais vasta e ao visar sobremaneira as avaliações.

Segundo Freitas (2018), o enfoque do aprendizado apenas nas matérias de português e de matemática gera um “ciclo de colonização científica, cultural e pedagógica”, pois, ao valorizar-se essas disciplinas, deprecia-se outras tão importantes quanto na formação intelectual e crítica dos estudantes. Esse enfoque se dá devido a busca de melhoria nos resultados das avaliações de larga escala, tendo em vista que a Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) fazem o diagnóstico apenas dessas disciplinas, por meio de testes aplicados no 5º e no 9º ano do ensino fundamental, em que os estudantes respondem a itens (questões) de língua portuguesa (com foco em leitura) e matemática. Soma-se à avaliação a realidade das escolas que são pressionadas a melhorarem o seu ranqueamento.

Como demonstrado, acrescenta-se o fator da melhoria nos resultados e no ranqueamento, caracterizando-se como modelo de responsabilização e de meritocracia, que ocorrem por meio da fixação de metas objetivas para alunos e escolas. Assim, por intermédio da meritocracia e da pedagogia para resultados, alunos e escolas atuarão em função da conquista de resultados e, caso isso não ocorra, haverá a responsabilização por “falha de gestão” das partes.

Saviani (2008) levanta outro problema: como formar uma força de trabalho mais qualificada perante a demanda das novas tecnologias, sem que essa qualificação diminua a acumulação de capital? Ou seja, como disponibilizar mais conhecimento para as camadas populares sem privar-se do controle ideológico sobre a escola e, por consequência, sobre os futuros trabalhadores e sem privar-se, ademais, das teorias pedagógicas mais tecnicistas. Afinal, para Saviani, é por meio da educação tecnicista que se defende os princípios da racionalidade, da eficiência e da produtividade. O papel da escola concentra-se na preparação de indivíduos eficientes para o crescimento da produtividade, vinculado ao rendimento e às capacidades de produção capitalistas, consolidando a reprodução da ideologia da classe dominante (SAVIANI, 2008).

Conforme Freitas (2016), as privatizações podem ocorrer de três formas: a) terceirização da gestão; b) *vouchers*, uma espécie de vale que possibilita as famílias mudarem de escolas públicas para privadas, ao adicionar recursos próprios ao valor do *voucher* repassado pelo governo. Esse modelo faz parte da “indústria da educação”, assim chamada pelo economista Milton Friedman em suas proposições para o sistema educacional; e c) implantação de sistemas (projetos) de ensino propostos por institutos parceiros, contratados por meio dos Acordos de Cooperação com os governos.

A partir dessas três formas de privatizações apresentadas acima, a proposta norte-americana de oferta educacional, denominada *Charter School*, passa a ser referência para o sistema educacional brasileiro. Segundo Adrião (2014), trata-se de uma modalidade de privatização da oferta educativa, por meio de um mecanismo de subsídio público às instituições geridas pelo setor privado, o qual é ofertado por institutos aos governos estaduais, sob a alegação de ser uma eficiente alternativa para melhoria da educação básica mediante baixos resultados (ADRIÃO, 2014).

As condições exigidas para que tais escolas sejam *charters* é que não haja cobrança de mensalidades ou matrículas e que possa ser escolhida pela família e para isso é possível três formas de subsídios públicos:

[...] bolsas de estudo direcionadas aos alunos ou “*vouchers*” para o atendimento de crianças de 0 a 3 anos de idade; créditos fiscais reembolsáveis (semelhante ao que temos no Brasil que permite deduzir do imposto de renda gastos com escolas privadas) ou bolsas de estudo financiadas pela empresa para enviar os filhos de seus funcionários a escolas particulares (ADRIÃO, 2014, p. 271).

A atuação desse modelo de escolas *charters* possibilita políticas e programas de reforma educacional transferirem a gestão de escolas públicas para o setor privado ou o financiamento público de escolas privadas, além da possibilidade de empresas diversas ofertarem assessorias para a implementação das estratégias adotadas, ou mesmo parcerias em que o setor público oferece vagas do setor privado visando atender a demanda, a exemplo do que ocorre com a oferta de vagas de creches em que municípios ofertam vagas de instituições particulares. Ao Estado é reservada a função de repassar verbas ou recursos e em alguns casos também exerce a função reguladora, por meio da aferição de desempenho das parcerias por meio de avaliações.

Para Krawczyk (2008), é o *think tanks*¹⁴ do governo norte-americano promovendo a transferência de políticas e práticas sociais e governamentais para os países latino-americanos. Corroborando o pensamento de Reardon (2011) ao afirmar que o modelo educacional americano das escolas *charters* assim como os programas de *voucher* e *neovoucher* não mostram evidências de sucesso, ao contrário, estão prejudicando os sistemas educacionais públicos, além de agravar a discriminação social. É nesse cenário influenciável do neoliberalismo que, em seu discurso no Fórum Econômico Mundial em Davos, em 2020, o ministro da economia, Paulo Guedes, afirmou que “o governo deve apoiar um ‘gigantesco’ programa de *vouchers* para educação na primeira infância como parte de sua agenda para o combate à desigualdade” (GUEDES, 2020)¹⁵.

Assim, nessa nova onda de *laissez faire* e *laissez passer* do neoliberalismo, a reforma educacional passa a inculcar novos valores sociais como a competição, a meritocracia, as bonificações, o empreendedorismo e o voluntariado como base ideológica do modelo de educação que as classes dominantes desejam implantar. Caracterizando-se como uma condição *sine qua non* para que o Estado atue como aliado às estruturas econômicas do sistema capitalista, o que segundo Mészáros seria uma “estrutura totalizadora de comando político do capital” (MÉSZÁROS, 2002, p.112). Assim, as propostas reformistas em educação representam as estratégias do próprio capital para a manutenção do *status quo* de seus integrantes, além dos ganhos diretos e indiretos decorrentes da mercantilização da educação.

Para Mészáros (2002), no sistema do capital, não há espaço para a emancipação da humanidade, portanto, faz-se indispensável pensar uma alternativa educacional que seja formulada do ponto de vista da emancipação humana, na produção intelectual e na perspectiva do mundo do trabalho. Nessa perspectiva, a educação pode ser dúbia no sentido em que tanto pode ser usada para a manutenção da hegemonia do capital, como pode ser o caminho para a transição de novos rumos, além do capital ao romper com sua dominação. Isso é essencial para uma educação não determinada por interesses dominantes nos momentos históricos (MÉSZÁROS, 2005).

14 Instituições formadas por especialistas para influenciar ideias na sociedade e decisões na política.

15 Disponível em <https://veja.abril.com.br/educacao/vouchers-para-a-educacao-entenda-os-pros-e-contras/> Acesso em: 05 set. 2021.

Enquanto a educação não romper com as amarras do capital e tornar-se emancipadora, continuará vista como uma mercadoria e como um meio para se obter: lucro e vantagens fiscais; apropriação do fundo público direcionado ao setor privado por meio das parcerias; formação da força de trabalho conforme a atual divisão do trabalho; componente ideológico do processo de dominação da hegemonia do capital; uso da máquina pública para “salvar” o capital em seu processo de queda da taxa de lucro.

À guisa de conclusão, depreende-se que a educação é “a bola da vez” em um mercado altamente lucrativo, concretizada pelas parcerias privadas que ocorrem por meio de repasses vultuosos de recursos. É a coisificação ou subsunção ao capital da educação e do aluno, considerando que o aluno de hoje será o trabalhador de amanhã, visto como um objeto para geração de riquezas, o que representa a sobreposição dos interesses da classe dominante, limitando a construção de uma sociedade mais justa e crítica na medida em que usa da educação conforme seus interesses.

Segundo Peroni (2013), as mudanças a partir dos anos de 1990 alteraram as fronteiras entre o público e o privado e redefiniu o papel do Estado nas políticas sociais, causando sérias implicações no processo de democratização da educação. Esse processo se consolidou e se consolida pela transferência de decisões políticas do âmbito governamental para a chamada “sociedade civil”, por meio das ONGs ou das instituições do Terceiro Setor.

A exemplo do que ocorre em outros países que aderiram ao sistema econômico-político neoliberal do Estado mínimo e do empoderamento do empresariado, ancorado em repasses vultuosos de recursos, as mudanças propostas não são certeza de melhoria de resultados nas provas nacionais e internacionais. No entanto, o que se percebe por meio dos estudos realizados é que a política de meritocracia piora os resultados.

Na seção seguinte, verificaremos como se consolidou as parcerias público-privadas na educação básica com a reforma do Ensino Médio pela intervenção da agenda neoliberal na educação brasileira.

2.3. Embates na Reforma do Ensino Médio: disputa por hegemonia do empresariado

Desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), o currículo do Ensino Médio, bem como o próprio ensino médio, recebe sucessivas intervenções. Segundo Krawczyk (2019, p. 12), é uma trajetória “atravessada por disputas históricas entre grupos sociais”, tendo em vista os embates sobre o devir do Ensino Médio e a hegemonia do capital na formação dos jovens, seja para uma formação cidadã que prepara os jovens para o mercado de trabalho, seja para a universidade. A maneira como a atuação do empresariado tem se processado na educação variou tanto na forma como no protagonismo (MARTINS; KRAWCZYK, 2016).

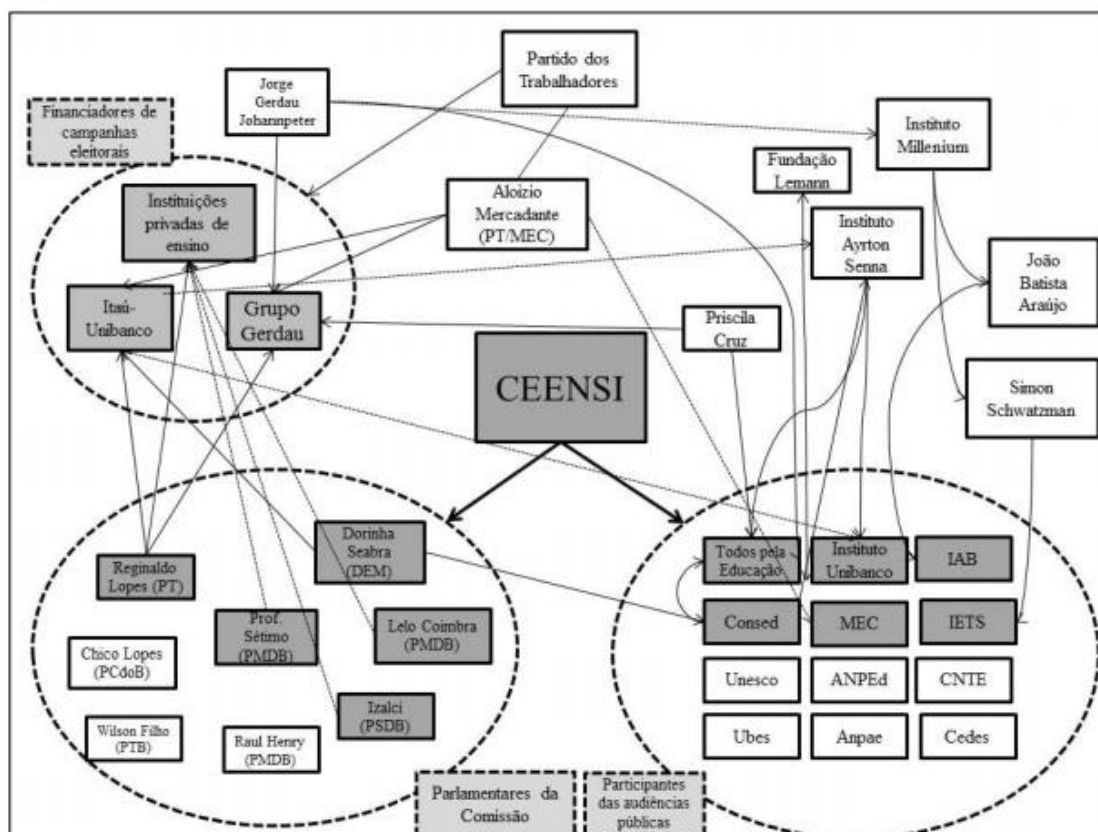
Contudo, o que será analisado nesta sessão são os interesses que estão por trás da reforma do Ensino Médio, tendo em vista que: a proposta empresarial de reforma do Ensino Médio foi um processo gestado em 2013, por meio da Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI), de iniciativa do Deputado Reginaldo Lopes (PT/MG), cujo objetivo foi elaborar uma proposta de reforma para essa etapa da educação básica no país, partindo do argumento de que essa etapa não estaria produzindo resultados que pudessem “[...] sustentar o crescimento social e econômico do país” (LOPES, 2012, p. 2).

Essa comissão caracterizou uma disputa de forças entre o setor privado representado pelo empresariado, pelo governo em nível estadual e federal e pela sociedade, sendo o setor acadêmico o “único opositor do empresariado na CEENSI”, conforme exposto por Bezerra (2019). A CEENSI promoveu 19 audiências públicas e o Seminário Nacional sobre Reformulação do Ensino Médio, realizado em outubro de 2013, o que culminou no projeto de lei 6840/2013, que parte do pressuposto de que

[...] o atual currículo do ensino médio é ultrapassado, extremamente carregado, com excesso de conteúdo, formal, padronizado, com muitas disciplinas obrigatórias numa dinâmica que não reconhece as diferenças individuais e geográficas dos alunos. Há que se ampliarem as possibilidades formativas do ensino médio, de modo a torná-lo adequado às necessidades do jovem de hoje, atraindo-o para a escola (PL 6840, BRASIL, 2013, p. 7-8).

A figura abaixo, elaborada por Bezerra (2019, p. 78), ilustra os agentes participantes nas audiências públicas e parlamentares da CEENSI.

Figura 1: Relações no interior da CEENSI



Fonte: BEZERRA, Vinícius de Oliveira, 2019.

Nos trabalhos da CEENSI, conforme a figura acima, os participantes foram: o Ministério da Educação (MEC), o Conselho Nacional de Educação (CNE), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED); além dos organismos internacionais: a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Já o setor empresarial foi representado da seguinte forma: pelo Instituto Alfa e Beto (IAB), pela Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (CONFENEN), pelo Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade (IETS) e pelo Movimento Todos pela Educação (TPE). O setor acadêmico foi representado conforme se segue: pelo Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), pela Associação Nacional de Política, pela Administração da Educação (ANPAE) e pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

Considerando que o CONSED e o CNE alinharam-se com o setor empresarial nas votações, conforme exposto de motivos da MP nº 746/2016 (BRASIL, 2016), no argumentando de Frederico Amâncio, Presidente do CONSED:

Todos os países do mundo que deram saltos expressivos de melhoria da educação, especialmente no ensino médio, passaram, sim, por um processo de discussão e de reformulação da estrutura. [...] avançaram no sentido de flexibilização do currículo. [...] Apenas 18% dos jovens de 18 a 24 anos ingressam no ensino superior (BRASIL, 2016).

Quanto à atuação do TPE, Krawsczyk (2019) aponta que no documento “Educação em Debate: Por um salto de qualidade na Educação Básica”, organizado pelo TPE (2013) em parceria com o Instituto Unibanco, foi formulado com propostas para o ensino médio, as quais foram implementadas quase que *ipsis litteris* na MP746, evidenciando-se um forte indício de que o setor empresarial havia gestado a reforma do Ensino Médio antes da Lei 13.415 (BRASIL, 2017).

Os argumentos apresentados pelos participantes da ala dos empresários nas audiências públicas tiveram pouca divergência, dos quais destacam-se: a crise de qualidade do Ensino Médio percebidos pelo IDEB, cuja causa recai no currículo, considerado conteudista, fragmentado e enciclopedista, portanto, apartado do mundo do trabalho; a proposta de reformulação curricular devido ao excesso de disciplinas, mantendo-se na proposta a obrigatoriedade das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Filosofia, Sociologia e uma língua estrangeira moderna; flexibilização curricular por meio da criação de áreas do conhecimento e percursos formativos; expansão da carga horária/ensino em tempo integral, sendo estabelecido 7 horas-aula diárias, em um total de 1.400 horas anuais e 4.200 horas ao fim do ensino médio; crítica ao alto índice de evasão do Ensino Médio noturno, articulação com o ensino profissionalizante/técnico.

Krauscezyk (2019) também aponta que autores como Ferretti e Silva (2017), Silva e Sheibe (2017), Ferreira e Silva (2017) e Ferretti (2018) concordam que a ideia de “modernizadoras” e “flexibilização” da contratação de professores e financiamento do currículo “modifica o sistema educacional de acordo com o que vem sendo demandado pelo mercado”.

Em um contraponto às críticas na CEENSI, o segmento acadêmico (CEDES, ANPED) destacou a conjuntura de disputas pelo ensino médio, tendo em vista as propostas de reformulação apresentadas serem adversas à concepção de educação

em defesa da formação integral *omnilateral* presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Destacou igualmente que as reformas pretendidas para o Ensino Médio ocorrem pela centralidade nas discussões sobre a educação na América Latina, devido a sua importância estratégica no mundo do trabalho.

Sob a hegemonia do empresariado em forte articulação com o governo, houve a prevalência de seus interesses no relatório final da CEENSI, mas o cenário de disputas também foi marcado pela atuação do setor acadêmico, com a formação do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, objetivando interlocução entre o setor acadêmico e a Câmara dos Deputados e o MEC.

Bezerra (2019) também aponta para um importante levantamento feito via consulta no Sistema de Prestação de Contas Eleitorais do Tribunal Superior Eleitoral, em que relaciona o financiamento de campanha do setor privado educacional para parlamentares que fizeram parte da CEENSI nas eleições de 2010–2014, período que permeia os trabalhos da mesma, visto que

A nosso ver, são essas relações diretas e indiretas entre o setor privado e os agentes do Estado que possibilitou a hegemonia das proposições do empresariado no interior da Ceensi. Os esforços do Cedes e da ANPEd em disputar a contra-hegemonia dentro da Comissão não foram suficientes diante de uma correlação de forças desfavorável (BEZERRA, 2019, p. 81).

Assim, conforme Gramsci (1968), a hegemonia ocorre quando um determinado grupo social, que está numa situação de subordinação em relação a outro grupo, adota a concepção do mundo deste, então pode-se inferir que a correlação de forças que ocorreu na CEENSI de 2013 foi a materialização da hegemonia do empresariado sob a política educacional brasileira.

A articulação entre o empresariado, seus intelectuais orgânicos e o governo, para a reforma do ensino médio, teve continuidade e, em 2018, ela foi moldada para atender às exigências do mundo produtivo e dentro das perspectivas das habilidades socioemocionais intrínsecas na agenda global neoliberal, como veremos, culminou na elaboração da Exposição de Motivos n.º 00084/2016/MEC (BRASIL, 2016) e na PL 6840/2013 (BRASIL, 2013), cujo objetivo foi “dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio, ampliar progressivamente a jornada escolar deste nível de ensino e criar a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio

em Tempo Integral” (BRASIL, 2016) para um ensino médio em adequação às exigências do mercado de trabalho moderno.

Na sequência da tramitação da reforma do Ensino Médio, houve audiências públicas com representantes da sociedade do setor acadêmico, empresarial e do próprio setor político. A Audiência de 08 de Novembro de 2016 contou com a representatividade de vários Institutos que operam parcerias com governos e para implementação de suas tecnologias educacionais em escolas do Ensino Médio, a saber: Denis Mizne, diretor-executivo da Fundação Lemann; Ricardo Henriques, superintendente-executivo do Instituto Unibanco; Ana Inoue, consultora de educação da Fundação Itaú; Anna Penido, diretora executiva do Instituto Inspirare; Priscila Fonseca da Cruz, presidente-executiva do “Todos pela Educação”; David Saad, Diretor-presidente do Instituto Natura; Marcos Magalhães, Presidente do Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação (ICE). Os empresários que representaram esses institutos fizeram a defesa de seus ideais de forma articulada.

Posteriormente, a PL 6840/2013 foi convertida na Medida Provisória (MP) nº 746 de 22 de setembro de 2016, e essa mudança se deu pelo argumento de que o trâmite seria mais ágil, no entanto, segundo o ordenamento jurídico brasileiro, o instrumento Medida Provisória se aplica em casos de urgência, e, nesse caso, não ficou claro o que justificou a urgência em questão.

Fato é que mesmo diante de questionamentos da legitimidade de se fazer uma reforma educacional via instrumento Medida Provisória, somado ao modo abrupto e conturbado em que ocorreu, desconsiderando-se a opinião pública e os especialistas em educação, e tudo isso em meio ao processo de posse do então vice-presidente Michel Temer, a referida Medida Provisória foi aprovada pelo Congresso e sancionada pelo Presidente, convertendo-se na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017). Para tanto, foi criada uma Comissão Mista responsável em promover as audiências públicas para tratar da proposta de reforma do Ensino Médio.

Os participantes da Comissão Mista foram representados da seguinte forma: Governo: Senado Federal, Câmara dos Deputados, Ministério da Educação (MEC), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Conselho Nacional de Educação (CNE), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDINE). Setor acadêmico: Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio; Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE);

Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF); Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); Sindicatos de Professores e Professoras de Instituição Federais de Ensino Superior e de Ensino Básico Técnico e Tecnológico (PROIFES); Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES). Privado Instituto Unibanco (IU); Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec); Movimento Todos pela Educação (TPE); Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade (IETS); Instituto Alfa e Beto (IAB), Centro Universitário Cesumar (Unicesumar); Estácio de Sá; Colégio Cenecista Dr. José Ferreira (MG).

Já a representatividade do setor privado se deu pela participação nas audiências públicas por meio de empresários como Wilson de Matos Silva (Unicesumar), Ronaldo Mota (Estácio de Sá), Ricardo Henriques (Instituto Unibanco), Maria Alice Setubal (Cenpec), Olavo Nogueira Filho (TPE), Simon Schwartzman (IETS), João Batista Araújo e Oliveira (IAB) (BEZERRA, 2019, p. 106).

Assim como na CEENSI de 2013, o setor governamental foi o mais representado, com 31,5% dos partícipes (BEZERRA, 2019, p. 101).

As justificativas foram as mesmas expostas em 2013, isto é: os baixos índices no IDEB, a crise do Ensino Médio; a flexibilização pelos itinerários formativos; a expansão da carga horária para tempo integral; a articulação com o ensino profissionalizante/técnico por meio de parcerias com o setor privado; o foco em língua portuguesa e em matemática. As mudanças propostas ocorreram na estrutura curricular, que seria composta por um núcleo comum definido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), seguido por cinco itinerários formativos a serem escolhidos pelos alunos: 1) linguagens; 2) matemática; 3) ciências da natureza; 4) ciências humanas; 5) formação técnica e profissional, sendo que português e matemática seriam as únicas obrigatórias para os três anos do Ensino Médio, em detrimento de outras como Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física. Quanto à carga horária anual, foi definido o aumento progressivo para 1.400 horas, representando 7 horas-aula diárias.

No que concerne ao ensino técnico e profissional, foi proposto o estabelecimento de parcerias com o setor privado e de certificações via Sistema S. Também se abriu a possibilidade de se contratar profissionais com “notório saber”,

sem a obrigatoriedade de possuírem formação teórica e pedagógica específica. Nesse sentido, a possibilidade que se coloca por meio da contratação de professores considerados como notório saber, bem como das adequações do currículo consolidam as modificações do sistema educacional de acordo com o que é demandado pelo mercado (FERRETTI; SILVA, 2017), além do atendimento às prescrições dos organismos internacionais.

Ao entrar em vigor, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017), alterou as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 2016), que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e a Lei 11.494, de 20 de junho de 2007 (BRASIL, 2007), que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943 (BRASIL, 1943), e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967 (BRASIL, 1967); revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005 (BRASIL, 2005); e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

De modo geral, o relatório da Comissão Mista manteve a maior parte do conteúdo original da PL 6840/2013. As reivindicações e as proposições do setor acadêmico não foram atendidas. Quanto às tentativas do setor empresarial em suas proposições, Bezerra (2019, p. 111) afirma:

Entendemos que as recomendações para aprimoramento da reforma pelo setor empresarial entraram em conflito com a disponibilidade de operacionalização por parte do Estado, em especial em uma conjuntura de ajuste fiscal, onde o controle dos gastos com políticas públicas apareceu como imperativo (BEZERRA, 2019, p. 111).

Embora as recomendações de detalhamento da operacionalização não tenham sido atendidas, o empresariado foi atendido no cerne de suas intenções que consiste na contemplação das parcerias com o setor público por meio do eixo ensino profissionalizante, e pela possibilidade de parcerias com empresas de notório saber. Além de modificar as regras de financiamento da educação pública, possibilita repasses de recursos públicos ao privado por meio das parcerias com este.

Apesar da complexidade da análise da reforma proposta pelas normativas e leis em tela, de imediato, é possível observar a veiculação da ideologia neoliberal/neoconservadora de mercantilização da educação, incentivo à educação

profissionalizante e o favorecimento de parcerias público-privadas. Pode-se complementar a ideia de que a

[...] atual reforma está sustentada na defesa da necessidade de adequação do ensino médio a requisitos postos pelo mercado de trabalho e/ou por necessidades definidas pelo setor empresarial. Tal defesa aproxima a última etapa da educação básica a uma visão mercantil da escola pública e adota critérios pragmáticos para definir os rumos da mudança, tais como o desempenho nos exames em larga escola e o acesso limitado à educação superior por parte dos concluintes do ensino médio (SILVA; SCHEIBE, 2017, p. 21).

Conforme disposto na legislação da reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) em seu Art. 4º, parágrafo 11, fica normatizado que os sistemas de ensino poderão firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento. Seguido do Art. 6º, alínea IV, que normatiza sobre os profissionais com notório, conforme elencados a seguir:

Art. 4º, § 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento.

Art. 6º, IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36.

Ambos os artigos permitem que a condução do processo educativo seja realizada de forma superficial ao considerar que profissionais com o chamado “notório saber” possam se responsabilizar pelo andamento da aprendizagem, o que aponta para a desprofissionalização e para a desvalorização do trabalho docente, considerando que a formação universitária desses profissionais passa a não ser necessária, ou que essa formação ocorra de forma aligeirada. Somado a isso, há também a liberação de se firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento. Aqui, explicitam-se dois pontos preocupantes, a oferta de educação a distância e a abertura às parcerias público-privadas.

Com esse aparato legal, o Estado está de “portei ras abertas” à materialização das parcerias com o setor privado na educação. Essa correlação de forças entre os

interesses do setor privado com o público é tencionada pela estratégia neoliberal, que “olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência” (FREITAS, 2018, p. 31).

As mudanças curriculares estão dispostas no artigo 36 que revogou a Lei nº 9.394/1996 (BRASIL/1996) da LDB e passa a ter na nova redação os itinerários Formativos, “O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos” (BRASIL, 2016), a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; e V – formação técnica e profissional. A base da proposta incidi sobre o protagonismo juvenil, sobre os quatro pilares da educação da UNESCO e sobre o desenvolvimento de competências cidadãs e socioemocionais por meio do projeto de vida. Esses temas serão analisados na parte que tratará da tecnologia educacional do ICE.

Durante a Exposição de Motivos, a fala de Ricardo Henriques (2016), então superintendente do Instituto Unibanco, externou preocupação sobre a regulação da certificação dos alunos do ensino profissionalizante, elegeu o Sistema S como responsável por:

Isso [a regulação] abre uma discussão fundamental, que é a discussão do Sistema S e a sua responsabilidade frente ao ensino médio regular. É uma área importante, vai ter que ser discutida, e pode ressignificar, nessa contemporaneidade, parte da identidade também do Sistema S (SENADO FEDERAL, 2016b, p. 13).

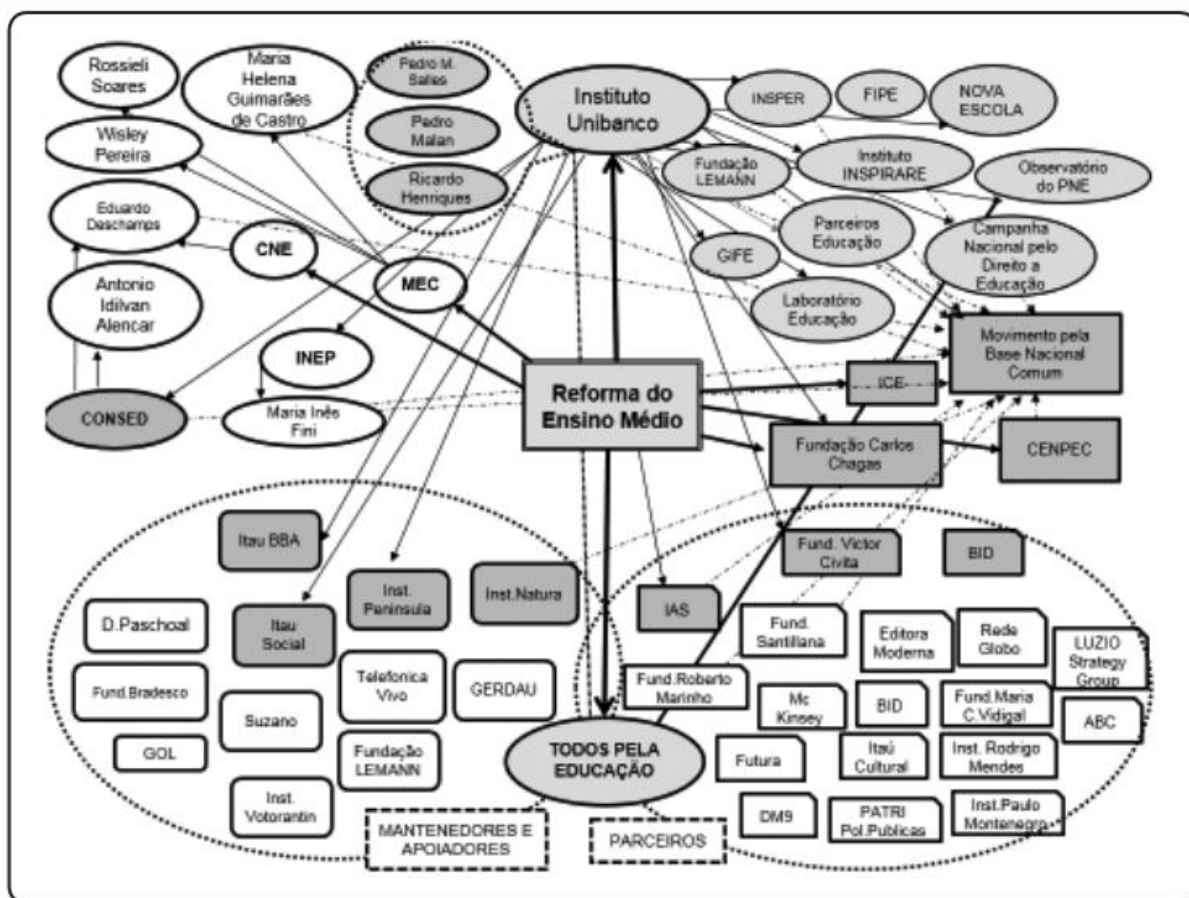
É importante observar como o reconhecimento do “notório saber” com vistas ao exercício da docência a pessoas sem formação apropriada, mesmo que apenas restrita ao itinerário da formação técnica e profissional, institucionaliza a precarização da docência, além de comprometer a qualidade do ensino ofertado. Soma-se a essa decisão a ampliação da jornada escolar para sete horas diárias, sem que seja efetivamente assegurado que haverá repasses de recursos financeiros para o custeio das despesas decorrentes. Por fim, a profissionalização como uma das opções formativas. Esses aspectos deflagram um grande intento do setor privado pelas parcerias e privatizações. Dessa forma:

A realização de parcerias público-privadas passa a ser possível, além das previstas para a formação técnica e profissional, também para a realização de convênios para oferta de cursos a distância. Também aqui se faz presente a mercantilização da educação básica, que passa a compor não apenas a definição das finalidades e concepções que orientam os processos formativos escolares, mas também o financiamento público para a oferta privada da educação. Configura-se, assim, a hegemonia de uma perspectiva pragmática e mercantilizada do ensino médio público (RIBEIRO e SCHEIBE, 2017, p. 9).

Além da alteração curricular, a Lei 13.415/17 também altera as regras de financiamento da educação pública, permitindo parcerias com o setor privado e que parte da formação dos estudantes de escola pública seja feita por instituições privadas.

Segundo Peroni (2017), os principais envolvidos no processo de construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Reforma do Ensino Médio se apresentam como sujeitos ligados ao mercado de capitais, fazem parte das quinze famílias mais ricas do Brasil e reúnem empresas que somam quase 80% do PIB nacional, e objetivam construir um projeto hegemônico de educação e de sociedade (PERONI et al., 2017), conforme figura abaixo:

Figura 2 – Intelectuais orgânicos individuais e coletivos da reforma do EMTI



Fonte: Elaborada por Caetano (2017) e publicada em Peroni, Caetano e Lima (2017).

Os sujeitos, representados no gráfico desenvolvido por Caetano (2017), evidenciam uma rede de articulação entre os agentes privados, desde empresas de grande capital, passando por institutos e fundações, as quais, segundo Peroni (2016),

[...] estão cada vez mais organizados, em redes do local ao global, com diferentes graus de influência e que falam de diferentes lugares: setor financeiro, organismos internacionais, setor governamental. Algumas instituições têm fins lucrativos e outras não (ou não claramente), mas as redes são sujeitos (individuais e coletivos) em relação, com projeto de classe [...]. Assim, verifica-se que mesmo os governos mais comprometidos com a lógica neoliberal não intervencionista têm sido grandes interventores a favor do grande capital (PERONI, 2016, p.9).

Esses agentes passam a operar nas políticas públicas educacionais com vistas a inferir e a moldar legislações e documentos que normatizam a educação, a fim de promoverem condições para atenderem aos interesses dos mesmos via mercantilização da educação, propondo currículos e práticas pedagógicas, assim, ainda segundo Peroni (2016):

O processo de mercantilização ocorre também com o privado definindo o conteúdo da educação. Neste caso, observamos em parte o poder público assumindo a lógica do privado na administração pública através da gestão gerencial e também quando abre mão de decidir o conteúdo da educação, repassando a direção para instituições privadas (PERONI, 2016, p.9).

Segundo a professora Monica Ribeiro, integrante do observatório do Ensino Médio, a escola é vista como “disciplinadora da força de trabalho e intermediária dos alunos ao mercado de trabalho” (RIBEIRO, 2016, p. 10), por conseguinte, o que está em jogo são as disputas por hegemonia do empresariado. Para Ribeiro, a reforma no Ensino Médio é um “arremedo, um simulacro de formação” (RIBEIRO, 2016, p. 10), pois não faz nem uma coisa (formação básica) e nem outra (formação profissional).

Além da flexibilização curricular, há a adoção de modelos de ensino médio de países com Produto Interno Bruto (PIB) e Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) elevados, realidade bem diferente da brasileira, principalmente, no contexto de contenção de gastos. Também está contemplada na justificativa para tal reforma reduzir as taxas de abandono e aumentar os resultados de proficiência, desconsiderando-se a realidade dos estudantes que necessitam trabalhar para ajudar no sustento familiar, o que em muitos casos inviabiliza o estudo em tempo integral.

Como exposto mais acima, há a possibilidade de contratação de professores com “notório saber”, o que causará: a precarização e a desregulamentação da docência; a necessidade de formação docente; as disciplinas obrigatórias em detrimento de outras como Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física; a formação dos estudantes voltadas para atender as necessidades do mercado em detrimento do conhecimento abrangente. Nesse cenário educacional, vivifica-se “o fetiche da modernidade e da democratização, os fundamentos neoliberais que se aprofundam nas décadas seguintes” (KRAWCZYK, 2000, p. 12).

Assim, a reformulação do ensino médio configura disputas por hegemonias decorrente das forças empregadas pelo Neoliberalismo de Terceira Via, e sua ideologia de responsabilidade social é o pano de fundo de tais mudanças educacionais, cuja predominância na política ideológica do ensino médio brasileiro, referendada nos moldes internacionais, aumenta o interesse do empresariado.

No capítulo em tela foi proposta uma análise da formação dos agentes privados e suas articulações postas desde a década de 90, quando o Brasil se insere na agenda neoliberal global, de tal forma que nenhum setor que antes era da esfera pública ficará incólume à exploração dos agentes do setor privado. Desde então, os agentes do

capital trabalham de forma articulada nas redefinições do papel do Estado e da educação, limitando o papel da escola, pois a restringe à formação para o mercado de trabalho.

Diante de todo o exposto, pode-se inferir que a maneira como o empresariado conduziu a reforma, desde 2013, em sua primeira Exposição de Motivos, sobrepôs as divergências do setor acadêmico e dos movimentos sociais, imprimindo na reforma do ensino médio valores postos para atender suas demandas, não necessariamente as mesmas da sociedade (QUADROS; KRAWCZYK, 2019). Isso não quer dizer que a sociedade deva aceitar a reforma da maneira que ela foi imposta pelo empresariado.

Como vimos, essas articulações são exercidas em escala macro por meio das proposições dos agentes internacionais até a esfera micro com os Institutos no chão das escolas. Por esse motivo, o estudo que se segue propõe uma análise de como o setor empresarial apropriou-se dessa reforma consolidando sua hegemonia também no setor da educação básica, tendo em vista já tê-lo consolidado no ensino superior.

No próximo capítulo, far-se-á a análise da materialização de um modelo dessas parcerias ocorrida em Mato Grosso do Sul, entre a Secretaria de Estado de Educação (SED) e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). Assim, buscar-se-á compreender a razão da escolha por esse Instituto e não outro, a quem interessa essas parcerias e de que forma esses interesses se materializam, o que está em disputa e quais objetivos devem ser atendidos.

CAPÍTULO 3 – A PARCERIA DO INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE) E A SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO (SED/MS) NA IMPLANTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO EM MATO GROSSO DO SUL

Neste capítulo, será feita a análise do processo da reforma do novo Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) e a articulação do empresariado e dos Institutos nessa ocasião, bem como a implantação do EMTI em Mato Grosso do Sul por meio do programa “Escola da Autoria”; bem como a materialização da parceria entre a Secretaria de Estado de Educação (SED) e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) buscando-se compreender como a parceria surgiu e a razão pela escolha do ICE como parceiro na execução da reforma.

Como detalhado no capítulo anterior, há uma paulatina tomada de espaço no campo das políticas sociais e educacionais, de hegemonia do setor público, pelos partícipes do setor privado, via mecanismo de corresponsabilidade. Essa entrada do setor privado no público ocorre também no terreno da educação pública, a exemplo da reforma no Ensino Médio, engendrada em meio a disputas hegemônicas político-ideológicas entre o setor privado e o público sob influência de algumas entidades nacionais do campo educacional, como o Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED)¹⁶.

Ferretti e Silva (2017) apontam que o Relatório Jacques Delors da UNESCO (1998) e o documento da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), somada ao apoio dos representantes de órgãos de governo e de representações de entidades ligadas às fundações empresariais ou instituições privadas de ensino, como o CONSED, abriram as possibilidades para que as parcerias entre o setor público e o privado frutificasse no campo educacional (FERRETI; SILVA, 2017), construindo a adesão em torno das sucessivas reformas educacionais.

Essas entidades, a saber, UNESCO, CEPAL, justificaram a flexibilização curricular como meio para se alcançar melhor resultado no IDEB, caracterizando uma

16 O Relatório Jacques Delors da UNESCO (1998) e o documento da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), somada ao apoio dos representantes de órgãos de governo e de representações de entidades ligadas às fundações empresariais ou instituições privadas de ensino, como o CONSED, abriram as possibilidades para que as parcerias entre o setor público e o privado frutificasse no campo educacional (FERRETI; SILVA, 2017), construindo a adesão em torno das sucessivas reformas educacionais.

grande articulação com a configuração do denominado Neoliberalismo de Terceira Via, tanto internacionalmente por meio da articulação desses organismos internacionais, como também nacionalmente pelo grande empresariado defensor de reformas baseadas no mercado (RAVITCH, 2011, p. 2).

Nessa direção, o Ensino Médio tem se constituído como campo de disputa por hegemonia, em que estão os defensores do ideário de mercado educacional, representados pelo grande empresariado tanto nacional quanto internacional. Nesse sentido, os organismos internacionais podem ser representados por organismos tais como: UNESCO, BANCO MUNDIAL, Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), em âmbito nacional são representados por vários institutos, instituições financeiras e empresas, tais como: Instituto Unibanco, Instituto Natura, Instituto Ayrton Senna, Todos Pela Educação, Instituto Alfa e Beto, Fundação Lemman, Bradesco, Santander, Gerdau, entre outras. Além desses, podem ser apontadas, ainda, Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, CENPEC, Todos pela Educação e Amigos da Escola.

Para Ferreti esses organismos primam “pelos interesses da economia capitalista, atribuindo a essa etapa da formação de jovens um caráter fortemente instrumental, mais do que de formação humana em sentido amplo” (FERRETI; SILVA, 2017). Do outro, sociedade acadêmica, sindicatos, e representantes tais como o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional de Política, Administração da Educação (ANPAE) e Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), conforme detalhado no capítulo anterior.

Neste capítulo, será analisado o processo de implantação do programa Escola da Autoria em Mato Grosso do Sul e a parceria firmada entre a Secretaria de Estado de Educação (SED) e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e, em decorrência disso, elucidaremos como a parceria surgiu e a razão pela escolha do ICE para parceiro na execução da reforma.

A pesquisa decorreu da análise de documentos legais e normativos do ICE e da parceria supracitada, além de documentos firmados entre o ICE e Secretarias de Educação de outras unidades federativas, bem como entrevistas coletadas em pesquisa exploratória em algumas escolas partícipes do programa Escola da Autoria em Campo Grande-MS, nos dias 12 e 30 de novembro de 2020.

3.1. SED em articulação com as políticas nacionais: contexto histórico

O Estado de Mato Grosso do Sul foi criado pela Lei Complementar n. 31 de 11 de outubro de 1977 (BRASIL, 1977), que legitimou o desmembramento da parte Sul do Estado de Mato Grosso. Segundo Bittar (1998), a conjugação de interesses regionais entrelaçou as condições que possibilitaram a vitória de uma causa considerada perdida para alguns, porém vitoriosa ao se obter sucesso com a proclamação da criação de Mato Grosso do Sul, que se deu em um período marcado pelas disputas de interesses da oligarquia agrária sulista, a rivalidade política entre Cuiabá e Campo Grande e a elite pecuarista foram os componentes principais do movimento separatista (BITTAR, 1998, p.197).

Segundo a estimativa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Estado de Mato Grosso do Sul possui 79 municípios, sua área é de 357.145,534 km², com população estimada, em 2018, de 2.809.394 habitantes (IBGE, 2018)¹⁷, cuja capital é o município de Campo Grande.

No que tange à educação, há um total de 259.864 estudantes somente na rede estadual urbana, além de 15.586 na área rural, distribuídos nas 368 escolas, sendo 317 urbanas e 51 rurais¹⁸. Para o ano de 2020, a previsão da SED era de ofertar Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) em 42 escolas (SED/MS, 2020)¹⁹.

O contexto político, aqui evidenciado, seguirá o recorte temporal de 2007 a 2019, portanto a partir do governo de André Puccinelli, eleito pelo Partido Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), o qual governou por dois mandatos (2007 a 2015). Esse governo iniciou as parcerias público-privadas com o Instituto Ayrton Senna (IAS), posteriormente, seguido por Reinaldo Azambuja eleito pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), cujo mandato foi de 2015 até a presente data da publicação desse estudo. No governo de Reinaldo Azambuja houve a continuidade desse modelo de parcerias porém viabilizadas com outros institutos. Os principais aspectos da política educacional de ambos os governadores citados serão abordados na sequência do presente capítulo.

17 Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/panorama>

18 conforme informado pelo site do INEP/MEC/Censo da Educação Básica – Censo Escolar - SED/SUPAI/ Estatística/Censo Escolar).

19 Disponível em

https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO10061_02_01_2020

Quanto a política educacional de MS, especialmente no que se refere à parceria público-privado, houve uma reconfiguração ocorrida em decorrência do alinhamento às políticas neoliberais em andamento no país. Essa reconfiguração teve início em 2001, na ocasião da assinatura do Termo de Compromisso firmado entre a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Campo Grande-MS e o Instituto Ayrton Senna (IAS) por meio do “Programa Escola Campeã (PEC)”, pautado no conceito da Qualidade Total da educação, com vigência correspondente ao período de mandato do então prefeito André Puccinelli em 2007.

Posteriormente, quando André Puccinelli assumiu o governo do estado, exercendo dois mandatos consecutivos (2007-2015), deu continuidade às parcerias público-privada com o IAS, porém agora firmada entre a Secretaria de Estado de Educação (SED) e o Instituto Ayrton Senna (IAS) com um novo programa denominado “Escola para o Sucesso”. Esse Programa também visava a Qualidade Total na educação sob o discurso da melhoria de resultados via meritocracia, responsabilização e competitividade, inclusive com premiações às escolas e alunos com melhores resultados, conforme pode-se verificar no excerto da lei que instituiu o programa de premiações, Lei nº 3.966 de 23 de setembro de 2010 (MATO GROSSO DO SUL, 2010), ao definir:

[...] subsidiar as decisões sobre a implementação das políticas educacionais voltadas para a elevação da qualidade, equidade e eficiência do ensino e da aprendizagem [...] valorizar escolas, professores e alunos que apresentem os melhores desempenhos com base nos indicadores educacionais estabelecidos pela Secretaria de Estado de Educação. (MATO GROSSO DO SUL, 2010, p. 26)

Em 2009, houve a implantação do Programa Ensino Médio Inovador (EMI), criado por meio da Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009), no contexto da implementação das ações voltadas ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que trazia alterações curriculares ao possibilitar a implantação de disciplinas eletivas dentro da matriz de jornada estendida do período. Esse programa foi implantado em todo o sistema educacional sul-mato-grossense.

Consta no Plano Plurianual - PPA²⁰ (2012-2015) do governo de André Puccinelli que o modelo de parcerias público-privada é um mecanismo eficaz para promoção do

20 O Plano Plurianual – PPA é o documento que define as prioridades no planejamento governamental no período de quatro anos. Nele consta o planejamento de como serão executadas as políticas públicas para alcançar os resultados esperados nas diversas áreas de atuação.

desenvolvimento regional. Na esfera educacional, esse modelo foca na aprendizagem para resultados, por meio da eficiência; da competitividade e da meritocracia, originária da perspectiva teórica da qualidade total na educação, reestruturação de currículo e de gestão escolar como meio para projetar o Estado nos resultados do IDEB, haja vista que “a prerrogativa, então, é alçar a gestão do sistema educacional como mecanismo de inserção competitiva do Estado ao contexto nacional e internacional”. (ALVES, 2018, p. 95).

Entre outros fatores, um dos mais urgentes para o governo buscar melhoria nos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é no que se refere ao fator financeiro, tendo em vista as políticas de financiamento²¹, como pode-se observar na análise de Krawczyk (2002) abaixo:

O debate sobre as diferentes modalidades que podem adotar o financiamento e a administração da educação pública centra-se, principalmente, em duas questões: como otimizar a eficiência dos recursos e como maximizar o rendimento escolar. As respostas a estas duas questões devem ter como horizonte as metas de melhoria da qualidade e a geração de oportunidades educacionais equitativas, para que as reformas educacionais possam vir a ser sustentáveis. (KRAWCZYK, 2002, p.52)

Vale destacar que a adequação das políticas públicas educacionais aos imperativos de otimização de recurso, indicado por Krawczyk, está imbricado com as regras de financiamento em nível internacional recomendadas por organismos como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial. Alinhado à essa linha de recomendação, o governo de André Puccinelli implanta as parcerias público-privadas na rede pública estadual de Mato Grosso do Sul sob alegação de obter melhor desempenho no IDEB e, com isso, obter a inserção do Estado entre os primeiros no ranqueamento nacional.

Dentro dessa perspectiva, outro convênio foi firmado, agora entre a SED-MS e o Instituto Unibanco (IU), para a execução do projeto Jovens do Futuro, articulado ao Programa Ensino Médio Inovador (EMI) do MEC, que veio a ser chamado Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro (ProEMI/JF). Em MS, o programa do Instituto Unibanco entrou com o aporte de sua tecnologia educacional, oferecendo metodologias, apoio técnico e formação de professores, também com o objetivo de

21 A temática dos financiamentos e repasses financeiros será abordada no Capítulo 4.

melhoria de desempenho nos resultados do IDEB. Segundo o site do Instituto Unibanco, o Programa Jovem de Futuro²² é definido como um projeto que visa:

[...] subsidiar as decisões sobre a implementação das políticas educacionais voltadas para a elevação da qualidade, equidade e eficiência do ensino e da aprendizagem [...] valorizar escolas, professores e alunos que apresentem os melhores desempenhos com base nos indicadores educacionais estabelecidos pela Secretaria de Estado de Educação. (MATO GROSSO DO SUL, 2010, p. 26)

Em 2009, houve a implantação do Programa Ensino Médio Inovador (EMI), criado por meio da Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009), no contexto da implementação das ações voltadas ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que trazia alterações curriculares ao possibilitar a implantação de disciplinas eletivas dentro da matriz de jornada estendida do período. Esse programa foi implantado em todo o sistema educacional sul-mato-grossense.

Consta no Plano Plurianual - PPA²³ (2012-2015) do governo de André Puccinelli que o modelo de parcerias público-privada é um mecanismo eficaz para promoção do desenvolvimento regional. Na esfera educacional, esse modelo foca na aprendizagem para resultados, por meio da eficiência; da competitividade e da meritocracia, originária da perspectiva teórica da qualidade total na educação, reestruturação de currículo e de gestão escolar como meio para projetar o Estado nos resultados do IDEB, haja vista que “a prerrogativa, então, é alçar a gestão do sistema educacional como mecanismo de inserção competitiva do Estado ao contexto nacional e internacional”. (ALVES, 2018, p. 95).

Entre outros fatores, um dos mais urgentes para o governo buscar melhoria nos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é no que se refere ao fator financeiro, tendo em vista as políticas de financiamento²⁴, como pode-se observar na análise de Krawczyk (2002) abaixo:

O debate sobre as diferentes modalidades que podem adotar o financiamento e a administração da educação pública centra-se, principalmente, em duas questões: como otimizar a eficiência dos recursos e como maximizar o

22 Em conformidade com o objeto de estudo desta pesquisa em tela, não será feita uma análise mais pormenorizada do programa Jovem de Futuro.

23 O Plano Plurianual – PPA é o documento que define as prioridades no planejamento governamental no período de quatro anos. Nele consta o planejamento de como serão executadas as políticas públicas para alcançar os resultados esperados nas diversas áreas de atuação.

24 A temática dos financiamentos e repasses financeiros será abordada no Capítulo 4.

rendimento escolar. As respostas a estas duas questões devem ter como horizonte as metas de melhoria da qualidade e a geração de oportunidades educacionais equitativas, para que as reformas educacionais possam vir a ser sustentáveis. (KRAWCZYK, 2002, p.52)

Vale destacar que a adequação das políticas públicas educacionais aos imperativos de otimização de recurso, indicado por Krawczyk, está imbricado com as regras de financiamento em nível internacional recomendadas por organismos como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial. Alinhado à essa linha de recomendação, o governo de André Puccinelli implanta as parcerias público-privadas na rede pública estadual de Mato Grosso do Sul sob alegação de obter melhores resultados no IDEB e, com isso, obter a inserção do Estado entre os primeiros no ranqueamento nacional.

Dentro dessa perspectiva, outro convênio foi firmado, agora entre a SED-MS e o Instituto Unibanco (IU), para a execução do projeto Jovens do Futuro, articulado ao Programa Ensino Médio Inovador (EMI) do MEC, que veio a ser chamado Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro (ProEMI/JF). Em MS, o programa do Instituto Unibanco entrou com o aporte de sua tecnologia educacional, oferecendo metodologias, apoio técnico e formação de professores, também com o objetivo de melhoria de desempenho nos resultados do IDEB. Segundo o site do Instituto Unibanco, o Programa Jovem de Futuro²⁵ é definido como um projeto que visa:

[...] qualidade, eficiente, participativa e orientada para resultados, com equidade, pode proporcionar impacto significativo no aprendizado dos estudantes. O Jovem de Futuro, por meio de parceria com as Secretarias Estaduais de Educação, oferece diferentes instrumentos que dão suporte ao trabalho de gestão das escolas e das redes de ensino, como assessoria técnica, formações, análises de dados e o apoio de sistemas tecnológicos especialmente desenvolvidos para ele. (INSTITUTO UNIBANCO, 2021)

Nesse sentido, há a inserção da forma de organização e dos princípios empresariais nos sistemas públicos de educação em MS, considerando que,

O que vem acontecendo na política de gestão do sistema de ensino do Estado exige que se estabeleça a distinção entre a transferência de responsabilidades estatais para entidades privadas em forma de parceria, como ocorreu no município de Campo Grande, para, assim, promover o surgimento de novos formatos de privatização, por meio de ações e

25 Em conformidade com o objeto de estudo desta pesquisa em tela, não será feita uma análise mais pormenorizada do programa Jovem de Futuro.

processos de caráter privado que são inseridos nas instituições públicas, ou seja, adoção da lógica privada. (ALVES, 2014, p. 75)

Pelo exposto, essas parcerias requerem estudos e análises, uma vez que podem abrir caminho para sucessivos processos de privatização da educação pública, considerando como privatização da educação os processos pelos quais a educação pública brasileira, entendida como aquela financiada e gerida pelo Poder Público, conforme indicado na Lei de Diretrizes e Bases Lei nº 9394/1996 (BRASIL, 1996), subordina-se formal e concretamente ao setor privado com fins de lucro (ADRIÃO, 2018, p. 9). Para a autora a privatização é vista como “transferência da esfera estatal para a esfera privada de reponsabilidades, atribuições ou ativos necessários à consecução e garantia da educação a todos e a todas” (ADRIÃO, 2020, p.672).

Pode-se concluir que as parcerias com o Institutos Ayrton Senna e, posteriormente, com o Instituto Unibanco caracterizaram uma reconfiguração no sistema educacional de MS com a implantação da perspectiva empresarial da Qualidade Total na educação e do modelo gerencialista da Pedagogia do Sucesso, os quais foram considerados alternativas eficientes para a melhoria dos resultados no IDEB e, conseqüentemente, para a projeção do Estado em nível nacional.

3.2. A implantação das reformas do Novo Ensino Médio em Mato Grosso do Sul por meio do Programa Escola da Autoria

Como vimos anteriormente, o *modus operandi* da alta burguesia vem fortalecendo sua hegemonia também na educação pública, por meio do engendramento de articulações com o setor público e com os agentes da política, de forma a promover seus interesses, mesmo que em detrimento de direitos sociais.

A discussão dessa hegemonia do empresariado foi abordada no capítulo 1, porém a título de esclarecimento, segundo Gramsci (1968), a hegemonia ocorre quando um determinado grupo social, que está numa situação de subordinação com relação a outro grupo, adota a concepção do mundo deste, mesmo que ela esteja em contradição com a sua visão de mundo. Nesse sentido, o estado se coloca como uma espécie de agente colaborativo criando condições ideais para a atuação do setor privado e passando a incorporar na execução das políticas educacionais a lógica empresarial.

Em Mato Grosso do Sul, tudo indica que há um processo de construção dessa hegemonia do empresariado na educação pública por meio da entrada dos Institutos, conforme mencionado no tópico anterior, que por meio da implantação de parcerias com a SED, desde o início do século XXI, firmam Acordos de Cooperação para implantar suas tecnologias educacionais, de modo que estruturam escolas piloto, como modelo para a manutenção de novas parcerias. Como vimos no tópico anterior, esse modelo de parcerias no Ensino Médio teve início em 2007, com a parceria com o Instituto Ayrton Senna (IAS) e o programa “Escola para o Sucesso” e, deste então, continua, mas alternando os Institutos e os programas.

A partir de 2007, o lançamento do Programa Mais Educação (PME) pelo governo federal, por meio da Portaria Interministerial nº 17/2007 e Decreto nº 7.083 de janeiro de 2008, ocorreu durante a gestão do então governador do Estado de MS André Puccinelli (2007 a 2014), o qual iniciou a reconfiguração da educação no estado em conformidade aos moldes neoliberais de consolidação de parcerias entre o setor público e o setor privado, tal como estava expresso no Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE).

Alves (2014), ao analisar o PDRAE e as normativas expedidas pelo então governador do Estado de MS, conclui que essa reconfiguração da política educacional ocorreu com base no modelo gerencialista da “Pedagogia do Sucesso”, esta, originária da perspectiva da qualidade total na Educação.

Vale considerar que a parceria com o Instituto Ayrton Senna (IAS), para implantar o “Projeto Educação para o Sucesso” por meio do “Programa Escola Campeão” (PEC), havia sido estabelecida no município de Campo Grande no período de 2001 a 2004, correspondente ao segundo mandato de André Puccinelli na prefeitura do município.

Na sequência, de 2007 a 2013, agora no mandato de governador, André Puccinelli deu continuidade à essa parceria com o IAS implantando o PEC na rede estadual de ensino, de acordo com o Decreto Lei 3.966 publicado no Diário Oficial do Estado em 23 de setembro de 2010.

Em 2012, outra parceria foi firmada entre a SED e o Instituto Unibanco para executar o “Projeto Jovem do Futuro”, o qual estava articulado ao “Programa Ensino Médio Inovador” do MEC, formando o “Programa Ensino Médio Inovador/ Jovem do Futuro” (ProEMI/JF). Nessa parceria o MEC entra com o repasse de recursos diretamente às escolas.

Segundo Alves (2018), no Programa do IAS não há, especificamente, uma frente destinada a promover mudanças diretas na gestão do sistema de ensino e das escolas, mas uma concepção geral de Educação, ao passo que o Programa ProEMI/JF, estabelecido com a parceria com o Instituto Unibanco, altera a gestão ao implantar o processo de eleição de diretores e propor, para a gestão do sistema de ensino, a gestão escolar para Resultados (GepR). (ALVES, 2018, p.100)

Assim, as parcerias com os Institutos já faziam parte da realidade da rede pública de educação municipal e estadual em MS, mesmo antes da reforma do Ensino Médio implantada pela Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017). Nesse caso, o que se percebe é que essas experiências abriram caminho à implantação da Reforma do Ensino Médio, ao ter viabilizado as parcerias com o setor privado, conforme explicita o texto da Lei 13.415 “[...] financiar parcerias com o setor privado, tendo em vista a oferta do itinerário da formação técnica e profissional” (BRASIL, 2017).

No contexto do Estado de Mato Grosso do Sul, embora a parceria entre a SED e o ICE seja anterior a reforma, a oficialização dessa parceria pela assinatura do Acordo de Cooperação em 26 de junho de 2017 deu-se no período da tramitação da reforma. Dessa forma, mesmo não tendo sido condicionada pelas diretrizes da reforma, a proposta do ICE pauta-se nas mesmas referências de organização do trabalho escolar, gestão e ideologia empresarial, assim como a necessidade de estabelecer o Acordo de Cooperação sustenta-se na alegação da necessidade de melhorar os dados na avaliação de desempenho do IDEB. No Acordo de Cooperação, são citados dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) de 2015, os quais informam que o IDEB de Mato Grosso do Sul estava com nota correspondente a 3,5, portanto abaixo da meta que estava posta de 3,8. Esses dados, somados ao fator abandono, reprovação e baixas vagas ofertadas para o ensino integral, são premissas utilizadas pelo Estado de MS para justificar a necessidade da parceria.

Dessa forma, a parceria com o ICE é vista pelo governo como um mecanismo de melhoria dos resultados na educação de Mato Grosso do Sul e cumprimento do Plano Nacional de Educação, nas Metas 6 e 7, bem como diminuição do abandono e aumento na oferta de vagas para o ensino integral. Conforme disposto no Acordo de Cooperação SED/ICE:

[...] o ICE apoia os governos, através de um Modelo de Escola no âmbito estadual e municipal, na constituição de redes de ensino para oferta de escolas de tempo integral, através de um Modelo de Escola transformador

que demanda a ampliação do tempo de permanência dos estudantes e de toda a comunidade escolar. (MATO GROSSO DO SUL, 2017, p. 04)

Conforme o excerto, o ICE tem o apoio do governo do estado de MS, tanto para as escolas do Ensino Fundamental anos finais (6º ao 9º ano) como Ensino Médio, para a implantação de um modelo de escola pré-concebido pela iniciativa privada. Vale também destacar que a tecnologia educacional do ICE foi elaborada em 2003 e, desde então, vem atuando na implantação de escolas de tempo integral por meio da metodologia Escola da Escolha, em alinhamento com o cumprimento das finalidades da Educação para valorização das habilidades socioemocionais, conforme Relatório Jacques Delors publicado no livro Educação um Tesouro a Descobrir, publicado pela UNESCO em 1996, explicitando-se os quatro pilares da educação, conforme descrito no capítulo 1.

O fato da tecnologia educacional do ICE, desde o início, ter embasado sua metodologia nas habilidades socioemocionais, organização do trabalho escolar, gestão e ideologia no modelo empresarial coaduna se com o que foi posto na reforma do Ensino Médio em 2017, assim pode-se inferir que o ICE já vinha desenvolvendo uma proposta pedagógica alinha ao que seria colocado na reforma.

Salienta-se que o mesmo empresariado que dirige esses Institutos voltados às parcerias com a educação pública, é o mesmo empresariado que participou do processo da reforma do ensino médio, conforme já analisado no capítulo anterior. Portanto, embora a parceria entre a SED e o ICE seja anterior a essa reforma, ela foi firmada no contexto de discussão e tramitação em âmbito da Lei 13.415/2017.

A influência desse significativo número de empresariado interessado em parcerias com a Educação coaduna-se com as recomendações do Banco Mundial, como podemos identificar no relatório intitulado “Um ajuste justo”: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil (2017), publicado pelo Banco Mundial, no qual traz argumentos e estratégias para a execução de um ajuste das contas públicas, inclusive na educação, e recomendações do Banco para a educação básica pública brasileira, apontando necessidade de contingenciamentos e cortes visando equilibrar as contas públicas em razão de futuras obtenções de investimento.

Esse cenário global do capital propicia que o setor privado passe a influir na dinâmica das políticas públicas. Nesse sentido, com base na análise da atuação do ICE, conforme explicitado abaixo, verifica-se a coadunação com o discurso dos organismos internacionais.

Entretanto, vale ressaltar que a influência dos organismos internacionais e do grande empresariado na educação brasileira estão presentes na construção das políticas educacionais para o ensino médio antes mesmo da reforma introduzida pela Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017). Entretanto, em relação às normativas anteriores, essa reforma aprofunda a parceria com o mercado e, conseqüentemente, o modelo empresarial e suas ideologias a serem adotadas na organização escolar, como será demonstrado.

3.3. A educação em tempo Integral no Ensino Médio na Rede de Ensino Estadual de Mato Grosso do Sul

O objetivo deste tópico é tratar sobre a oferta do ensino em tempo integral e entender a visão de educação de tempo integral e educação integral, cuja forma compreender as diferenças entre ambas, depende da ideia de sociedade que se almeja, visto que há uma disputa no campo da educação, seja o de uma educação emancipadora ou apenas em tempo estendido de permanência na escola.

Segundo Ferretti e Silva (2017), as sucessivas reformas ocorridas no ensino médio brasileiro desde a década de 1990, vem sendo construídas com importante incidência do empresariado,

[...] quem ocupa hoje postos estratégicos no MEC são as mesmas pessoas que lá estavam quando da elaboração das primeiras DCNEM, em 1998. Isso nos levou a indagar em que medida a MP nº 746 já não seria ela mesma resultado da produção de intelectuais orgânicos a uma ordem que se busca (re)estabelecer e, por isso, retoma as mesmas propostas, quais sejam, de que as finalidades do ensino médio se encerram em sua adequação ao mercado e atendimento às prescrições de organismos internacionais. (FERRETTI; SILVA, 2017, p.392).

A arraigada participação do empresariado nas políticas públicas educacionais também em plena sintonia com as recomendações dos organismos internacionais e, por isso, trazem o modelo empresarial como a principal referência para uma educação e gestão de qualidade. Porém há que se ressaltar que essa qualidade é pensada e posta em adequação aos interesses desse mesmo empresariado.

Dito isto, é mister começar por uma breve análise da oferta do ensino em tempo integral, partindo do pressuposto da Resolução CNE/CEB n.º 7/2010 (BRASIL, 2010), em seu art. 36, conceitua a educação em tempo integral como sendo “a jornada

escolar que se organiza em 7 (sete) horas diárias, no mínimo, durante todo o período letivo, perfazendo uma carga horária anual, de pelo menos, 1.400 (mil e quatrocentas) horas”.

Faz-se necessário ressaltar que a educação em tempo integral, aqui conceituada, está sendo identificada como tempo ampliado de permanência na escola e, nesse sentido, difere-se de educação integral que possibilita o desenvolvimento pleno do indivíduo em todas as suas potencialidades, de forma a satisfazer tanto as suas inclinações individuais quanto necessidades sociais. Assim, educação em tempo integral sob a lógica hegemônica da sociedade capitalista está diametralmente oposta ao conceito de educação integral em uma visão socialista e emancipadora, tal como expõe Mézáros (2005) ao abordar a educação continuada ao longo da vida fundamentada na prática da autogestão em todas as instâncias da vida social, como pode-se constatar nas palavras do autor:

Ela é parte integrante dessa última [referindo-se a autogestão da vida social], como representação do início da fase de formação na vida dos indivíduos, e, por outro lado, no sentido de permitir um efetivo feedback dos indivíduos educacionalmente enriquecidos, com suas necessidades mudando corretamente e redefinidas de modo equitativo, para a determinação global dos princípios orientadores e objetivos da sociedade. [...] A “auto-educação dos iguais” e a “autogestão da ordem social reprodutiva” não podem ser separada uma da outra [...]” (MÉSZÁROS, 2005, p.75).

Assim, essa educação que habilita o indivíduo a realizar funções na medida em que sejam redefinidas por eles próprios, os torna agentes ativos, portanto uma educação emancipadora e verdadeiramente continuada, portanto na esteira do pensamento de Mézáros (2005), a educação integral que se almeja:

[...] não é a educação “vocacional”, privada de qualquer poder decisório, tampouco “geral” (que deve ensinar aos indivíduos, de forma paternalista, as “habilidades do pensamento”). Portanto, “a educação continuada”, como constituinte necessário dos princípios reguladores de uma sociedade para além do capital, é inseparável da prática significativa da autogestão. Ela é parte integrante dessa última, como representação do início da fase de formação na vida dos indivíduos, e, por outro lado, no sentido de permitir um efetivo feedback dos indivíduos educacionalmente enriquecidos, com suas necessidades mudando corretamente e redefinidas de modo equitativo, para a determinação global dos princípios orientadores e objetivos da sociedade”. (MÉSZÁROS, 2005, p.75)

Corroborando Pistrak (2000) analisa que o trabalho é um elemento integrante da relação escola-sociedade, visto que “(...) não se trata de estabelecer uma relação

mecânica entre o trabalho e a ciência, mas de torná-los duas partes orgânicas” visando um trabalho de valor social preparando-os para viver e trabalhar coletivamente (PISTRAK, 2000 p.50). A compreensão dessas diferentes perspectivas do entendimento de educação integral também depende da orientação, no bojo político-social-educacionais, considerando que podem conotar diferentes interpretações. Nesse sentido, cabe pensar qual projeto de sociedade interessa a compreensão desses diferentes conceitos, visto que para Saviani (1994) a educação vem cumprindo diferentes papéis.

Nesse sentido, conforme disposto no Plano Estadual de Educação (PEE-MS), a educação integral²⁶ aqui em pauta visa o “aprimoramento contínuo da aprendizagem, ao desenvolvimento integral dos(as) estudantes e, ao mesmo tempo, à redução de exposição a situações de risco, de desigualdade, de discriminação e de outras vulnerabilidades sociais” (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p.43)²⁷. Essa concepção também está explicitada na Portaria nº 2.116, de 6 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019) ao estabelecer as novas diretrizes, os novos parâmetros e os critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), informa que:

A proposta pedagógica das escolas de ensino médio em tempo integral terá por base a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante, tendo como pilar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a nova estrutura do ensino médio (BRASIL, 2019).

Portanto, conforme a citação anterior, o desejável é que a jornada educacional ampliada proporcione o aprimoramento contínuo da aprendizagem, bem como um determinado tipo de desenvolvimento integral dos estudantes, ou seja, o programa Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), a princípio, emprega tanto o termo “educação integral” quanto uma “educação em tempo integral” em seus documentos. Entretanto, o sentido de educação integral pressuposto, tanto no programa EMTI quanto PEE, não se relaciona à perspectiva apontada por Mészáros (2005) em dois aspectos: um deles, por se caracterizar a “educação integral” como alternativa para retirar ou minimizar a exposição em situações de risco e a vulnerabilidade de jovens e adolescentes”, portanto mais tempo na escola significa menos tempo na rua e/ou

26 a expressão “educação integral” no sentido de educação de tempo integral.

27 Plano Estadual de Educação (PEE-MS), disponível em: <http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/05/pee-ms-2014.pdf>

em espaços onde estão sujeitos a vários tipos de agressões. Essa inferência em nada remete a uma educação voltada para o pleno desenvolvimento das potencialidades humanas por meio da inserção no trabalho atrelado intimamente com a educação. No caso do programa EMTI, há uma abordagem bastante utilitarista ao vincular a BNCC e o trabalho em sentido geral à formação integral.

A prerrogativa do tempo estendido para período integral traz em seu bojo várias questões que precisam ser analisadas. Uma delas refere-se à necessidade de infraestrutura para propiciar diferentes tipos de vivências educacionais para viabilizar o desenvolvimento das várias capacidades intelectuais, estéticas, físicas, emocionais e de trabalho articuladas à prática social.

No que se refere à necessidade de infraestrutura, verificou-se, em observação realizada na pesquisa exploratória em algumas escolas de Campo Grande, participante do Programa Escola da Autoria, que os espaços físicos dessas escolas visitadas não sofreram significativas adequações, tais como ampliação de banheiros com oferta de chuveiros, vestiários masculino e feminino; ampliação dos refeitórios; espaços de convivência; laboratórios por áreas de conhecimento e relacionado à formação para o trabalho prevista com os respectivos profissionais para subsidiarem a formação.

Sobre essa disponibilidade de infraestrutura, no anexo III da portaria supracitada, o termo empregado é requerido, e não obrigatório, inclusive conta com a sugestão de metragens para cada espaço, sendo: 1. Biblioteca ou Sala de Leitura - 50 m²; 2. Salas de aula (6) - mínimo 40 m² cada; 3. Quadra poliesportiva - 400 m²; 4. Vestiário masculino e feminino - 16 m² cada; 5. Cozinha - 30 m²; e 6. Refeitório. Entretanto, observou-se que as escolas passaram a oferecer o ensino médio integral sem, necessariamente, passarem por adequações físicas necessárias para a melhor oferta do espaço físico. Em uma das falas da coordenadora da escola entrevistada, as escolas e a comunidade escolar não foram preparadas para receber esse modelo educacional, visto que “no início as escolas não pareciam ser adequadas, depois percebemos que não seria necessário. As reformas são boas, mas não são essenciais”, conforme narrado por uma coordenadora pedagógica entrevistada.

Fato é que a ampliação da oferta de vagas em período integral implica, além da ampliação do tempo de permanência na escola, também necessita de várias outras adequações físicas para propiciar aos estudantes vivência em espaços educativos com atividades diversificadas que viabilizem o desenvolvimento integral dele. Assim, a proposição de uma escola em tempo integral pressupõe: elaboração de um currículo

diferenciado; capacitação de professores; adequação do número de funcionários na escola; maior oferta de alimentação; salas e laboratórios diversos para música, arte, entre outros espaços para convivência e descanso, visando ofertar uma educação de fato de qualidade e emancipadora e não uma mera educação vocacional, nas palavras de Mészáros (2005) para a formação de “indivíduos educacionalmente enriquecidos” (MÉSZÁROS, 2005, p.75).

Dando continuidade ao processo de implantação do Ensino Médio em Tempo Integral, para colocá-lo em vigor foi promulgada a Portaria nº 727, de 13 de junho de 2017 (BRASIL, 2017) estabelecendo novas diretrizes, novos parâmetros e critérios por meio da criação do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI).

Em adequação às exigências legais e à luz do Plano Nacional de Educação – Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), o Estado de MS elaborou seu Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (2014-2024), por meio da Lei Nº 4.621, de 22 de dezembro de 2014 (MATO GROSSO DO SUL, 2014). Também criou a Lei n. 4.973 de 29 de dezembro de 2016 (MATO GROSSO DO SUL, 2016), que instituiu o Programa de Educação em Tempo Integral, denominado “Escola da Autoria”, e posteriormente a Resolução SED nº 3.391, de 29 de dezembro de 2017 (MATO GROSSO DO SUL, 2017), que dispôs sobre a organização curricular e o Projeto Político Pedagógico das Escolas da Autoria. Há que se observar que a Lei do EMTI em Mato Grosso do Sul ocorreu durante a tramitação da reforma do Ensino Médio. Para a implantação o ensino integral nas escolas sul-mato-grossense a SED/MS criou uma equipe técnica visando atender a proposta de flexibilização para o tempo parcial e integral do Ensino Médio de MS (SILVA, 2020, p.58).

Também foi criada a Lei n. 5.006, de 30 de maio de 2017 (MATO GROSSO DO SUL, 2017), que instituiu a Gratificação de Dedicção Plena e Integral (GDPI) consistindo em um adicional de 15% (quinze por cento) aos professores e coordenador pedagógico de cada Escola da Autoria, por razão da exclusividade desses profissionais face ao ensino em tempo integral e em atendimento às exigências legais.

Posteriormente foi editada a Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018 (BRASIL, 2018), que institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para o EMTI, deliberou sobre a criação de escolas-piloto e também possibilitou ações conjuntas com os parceiros locais para propiciar a melhoria

da qualidade da educação, conforme exposto em seu art. 7º - inciso VI: isso poderá ser feito mediante “articulação com parceiros locais, com foco na oferta de diferentes itinerários formativos, sobretudo o de formação técnica e profissional” (BRASIL, 2018).

Quanto à implantação das escolas-piloto, de acordo com a Portaria n. 649/2018 (BRASIL, 2018), em seu artigo 9º, a SED deveria selecionar trinta por cento das unidades escolares para participarem do Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Segundo Silva (2020), a SED-MS aderiu a esse enquadramento, inicialmente, por meio de vinte e sete escolas do programa Escola da Autoria do Ensino Médio, que já compunham as escolas-piloto do Programa, mais quarenta e sete escolas que faziam parte do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI)²⁸. Assim, “Essas escolas selecionadas para a implementação do Novo Ensino Médio ajudarão na construção da proposta de flexibilização do currículo com posterior implantação” (SILVA, 2020, p.59).

Quanto ao financiamento, a Portaria nº 2.116, de 6 de dezembro de 2019, (BRASIL, 2019), Artigo 28, regulamenta que os recursos destinados à implementação e ao desenvolvimento do EMTI far-se-á por “dotação orçamentária consignada ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) na Lei Orçamentária Anual - LOA, conforme disposto no art. 17 da Lei nº 13.415, de 2017”. Os repasses de recursos serão feitos diretamente às Secretarias de Educação. Segundo o Acordo de Cooperação entre SED-MS e ICE, fica expressamente proibida a transferência de recursos financeiros de ambas as partes.

Quanto a avaliação, conforme o site do IQE, parceiro técnico do ICE consta:

A Avaliação do IQE se diferencia por não ser uma ação pontual. Ela é um processo, porque além de demonstrar o desempenho dos alunos, serve de instrumento para o aperfeiçoamento da equipe escolar, despertando a conscientização das práticas pedagógicas. Não poderia deixar de ressaltar o formato da estrutura da avaliação e a flexibilidade da equipe do IQE em relação ao gerenciamento desta proposta com a equipe escolar". (PALADINO, 2018, s/p.)

Em acordo com a Portaria 2.116, o MEC publicou a Portaria nº 1.023, de 04 de outubro de 2018 (BRASIL, 2018), com vistas à realização de Avaliação de Impacto da implantação do Programa de Fomento do EMTI, conforme Portaria nº 1.023, de 4 de

28 O ProEMI foi instituído pela Portaria 971 de 2009. A edição atual do Programa está alinhada às diretrizes e metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 e à reforma do Ensino Médio proposta pela Medida Provisória 746/2016 e é regulamentada pela Resolução FNDE nº 4 de 25 de outubro de 2016.

outubro de 2018 (BRASIL, 2018), bem como visa normatizar a escolha das escolas que farão parte do EMTI; o plano de implementação; o monitoramento e a permanência no programa, dentre outras regulamentações.

A Avaliação de Impacto utilizará como critério a melhoria no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), tanto no componente fluxo, aferida pelos dados de taxa de abandono e reprovação divulgados no Censo Escolar, sendo que ambas deverão ser reduzidas gradativamente até o terceiro ano do Programa em diante, alcançar e manter o patamar de até 5%. Já quanto a melhoria da proficiência, deve utilizar como critério a nota média padronizada que compõe o IDEB (BRASIL, 2018).

É mister a observação de que o processo de criação do Ensino Médio em Tempo Integral de Mato Grosso do Sul ocorreu com participação de Organizações da sociedade civil e *think thanks*, voltados à reformulação de políticas públicas educacionais visando interesses do grande empresariado, tendo em vista que o Instituto Ayrton Senna firmou parceria com a SED/MS em 2018 com assessoramento técnico para construção do currículo de Mato Grosso do Sul na definição da proposta de Educação Integral. Nessa ocasião realizou diagnóstico da educação básica da Rede Estadual de Mato Grosso do Sul no período de 2005 a 2017, que foi publicizado no Relatório "Desafios para a Política Educação de Mato Grosso do Sul", conforme pesquisa de Braz (2020). O objetivo desse referido relatório foi "relacionar os principais desafios educacionais do Estado de MS e organizar as evidências acerca dos desafios identificados", citando, dentre os desafios, os "recursos públicos escassos" (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2018. p. 2).

Diante do exposto, é factível inferir que a oferta do Ensino Médio em Tempo Integral irá implicar em flexibilizações da educação pública, conforme Ferretti (2018), de pelo menos três tipos: a) por período (integral ou não); b) pelos arranjos curriculares a serem implementados por cada ente federativo; e c) pela oferta dos itinerários formativos.

Na sequência será feita a análise da parceria público-privada entre a SED/MS e o ICE, por meio do Programa Escola da Autoria.

3.4. SED e a parceria com o ICE por meio do Programa Escola da Autoria

Considerando a diferença de apenas 18 dias entre as edições da MP n.746 de 22 de Setembro de 2016 (MEC, 2016), que instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, e da Portaria n. 1.145 de 10 de Outubro de 2016 (MEC, 2016), que instituiu o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, o que certamente acarretou pressão para o cumprimento de suas normativas pelas Secretarias de Educação dos Estados em tempo hábil, visto que a Lei estabelece prazo para o cumprimento de suas especificidades. Além disso, pode ter corroborado para a busca por parcerias com a iniciativa privada, por meio de Institutos com expertise na implantação desse modelo educacional. O que veremos a seguir, será uma análise de como a SED articulou para a concretização da parceria com o ICE em decorrência das mudanças trazidas pela reforma do Ensino Médio e seus desdobramentos.

A publicação das legislações citadas anteriormente e face à urgência no cumprimento das mesmas construiu um cenário propício para que a SED tenha buscado a parceria com o ICE, tendo em vista os resultados do seu projeto-piloto alcançados em Pernambuco e em outros estados brasileiros. Essa afirmação pode ser melhor evidenciada ao considerar sua atuação desde 2003 na implementação de escolas em tempo integral por meio de um “Modelo de Escola transformador”, conforme o ICE declara no documento que normatiza o Plano de Trabalho com a SED-MS. É importante observar que a metodologia educacional do ICE passou a ser denominada Escola da Autoria no Estado de Mato Grosso do Sul, tendo sido criada por meio da Lei n. 4.973 de 29 de dezembro de 2016 (MATO GROSSO DO SUL, 2016).

Nesse contexto, representantes da SED foram até o Estado de Pernambuco conhecer a experiência desenvolvida através do projeto-piloto do ICE na Escola Estadual Ginásio Pernambucano. A motivação para a escolha desse caso deu-se devido a abrangência em nível nacional que o modelo implantado pela parceria SED-PE e ICE alcançou, se tornando referência na implantação de escolas de tempo integral em diversos estados brasileiros. Dessa forma, o Estado de Mato Grosso do Sul vislumbrou a possibilidade de cumprir as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) Lei 13.005 de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), e do Plano Estadual de Educação (PEE) Lei Nº 4.621, de 22 de dezembro de 2014 (MATO GROSSO DO SUL, 2014), a reforma do ensino médio em tramitação, além de

melhorar seu ranqueamento em nível nacional. Os argumentos para a escolha do ICE e seus parceiros; Instituto Natura e Instituto Sonho Grande foram expostos no Acordo de Cooperação entre a SED-MS e o ICE, onde lê-se que:

[...] a parceria com o ICE e o Instituto Natura e o ISG é primordial tendo em vista a ampla e comprovada experiência desses Institutos nos resultados alcançados em outros estados. (MATO GROSSO DO SUL, 2016, p. 4).

Essa fala de comprovada experiência dos trabalhos já apresentados pelo ICE é reiterada no site da SED/MS, ao informar no dia 16 de março de 2017, na ocasião de “Formação de aprofundamento do Projeto de Vida”, que “Vale lembrar que o Projeto de Vida é o carro-chefe da metodologia de êxito do ICE” (SED, 2017).

As metas a serem atingidas com a parceria do ICE, dispostas no Plano de Trabalho e citadas no excerto anterior, visam atender melhorias nos resultados apresentados pelo INEP de 2015, em que o IDEB de Mato Grosso do Sul foi de 3,5, portanto abaixo da meta mínima estipulada de 3,8. Além desse resultado, outros objetivos foram de melhorar os índices de abandono e de reprovação, a fim de que sejam cumpridas as seguintes metas do PNE e do PEE, conforme descrito no Plano de Trabalho ICE/SED, como se lê abaixo:

- Meta 6 do PNE (2014-2024) oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica,
- Meta 6 do PEE-MS (2014-2024) implantar e implementar gradativamente educação em tempo integral em, no mínimo, 65% das escolas públicas, de forma a atender, 25% dos (as) estudantes de educação básica
- Meta 7 do PNE e do PEE-MS: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias para o Ideb: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino médio; 5,2 no ensino médio. (MATO GROSSO DO SUL, 2017, p.3-4)

Como vimos, além da necessidade de cumprimento do arcabouço legal em tempo hábil, bem como da melhoria nos resultados do IDEB, também há que considerar a necessidade de melhoria nos índices de aprendizagem e fluxo escolar, redução das taxas de abandono e de reprovação, a fim de que sejam cumpridas as metas 6 e 7 do PNE, como pode-se observar no trecho da lei que cria a Escola da Autoria, sendo “reduzir a média de abandono e de reprovação dos alunos da Rede Pública Estadual de Ensino; e aumentar a taxa de participação na prova do ENEM e melhorar o desempenho dos alunos participantes” (MATO GROSSO DO SUL, 2016).

Já quanto a prerrogativa para a implantação de parcerias com o setor privado, o mesmo é verificado pelo dispositivo na alínea XI:

[...] viabilizar parcerias com instituições de ensino e pesquisa e com entidades públicas ou privadas que visem a colaborar com a expansão do Programa de Educação em Tempo Integral, denominado 'Escola da Autoria' (MATO GROSSO DO SUL, 2016).

A Escola da Autoria é um programa vinculado à SED/MS e tem por objetivos gerais, conforme disposto em seu Artigo 1º, “a ampliação da jornada escolar e o desenvolvimento de políticas direcionadas à melhoria da qualidade do ensino e à formação integral e integrada do estudante” (MATO GROSSO DO SUL, 2016).

A base para os princípios pedagógicos escolhidos foram os aspectos cognitivos socioemocionais, com base nos quatro pilares da educação dispostos pela UNESCO no Relatório Jacques Delors: Educação, um tesouro a descobrir (UNESCO, 1996), na ocasião da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI, além da gestão para resultados e participação da comunidade escolar, conforme lê-se no artigo 2º:

IV - Difundir o modelo de educação integral no Estado, que terá por base a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos socioemocionais, com base nos pilares: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser, segundo as diretrizes definidas pelo Ministério da Educação [...]

VII - consolidar o modelo de gestão para resultados nas unidades escolares da Rede Pública Estadual de Ensino, com o aprimoramento dos instrumentos gerenciais de planejamento, acompanhamento e de avaliação;

VIII - estimular a participação coletiva da comunidade escolar na elaboração do projeto político-pedagógico da Escola; (MATO GROSSO DO SUL, 2016).

A organização curricular é composta pela parte comum, englobando os eixos formativos: Linguagens e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais e suas tecnologias, e Matemática e suas tecnologias, já a parte Diversificada é composta pelas Atividades Integradoras, sendo: Projeto de Vida/Pós-Médio, Estudo Orientado, Atividades Eletivas I, II e III.

A questão da abertura às parcerias com o setor privado também está normatizada, conforme verificamos no artigo 2º, alínea XI, ao:

[...] viabilizar parcerias com instituições de ensino e pesquisa e com entidades públicas ou privadas que visem a colaborar com a expansão Programa de Educação em Tempo Integral, denominado “Escola da Autoria” (MATO GROSSO DO SUL, 2016).

Nesse sentido a parceria foi oficializada por meio do Acordo de Cooperação nº 95/SED/2017, firmado entre o Estado de Mato Grosso do Sul, por intermédio da SED e o ICE, e os parceiros estratégicos e investidores Instituto Sonho Grande (ISG) e Instituto Natura. Há, ainda, os parceiros técnicos: o Instituto de Qualidade no Ensino (IQE) e STEM-Brasil (*Worldfund*) para a implantação/transferência da tecnologia educacional, organizacional e de gestão do ICE.

Entre as condições gerais para a execução da parceria estão elencados, resumidamente, a corresponsabilidade entre público e privado como condição para o aperfeiçoamento do desenvolvimento humano; intervenções que assegurem a universalidade e gratuidade ao Ensino Público Básico; aperfeiçoamento dos instrumentos de gestão e melhoria da qualidade por meio de mecanismos de controle; atingir a Meta III (elevar a taxa de matrícula para 85%); Meta VI (oferta do ensino integral até 2024 em pelo menos 50% das escolas); Meta VII (melhoria na aprendizagem) e Meta XIX (utilização de critérios técnicos de mérito e de desempenho na gestão escolar) do PNE Lei 13.005 de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014).

O Plano de Trabalho SED/MS informa, na cláusula em que se estabelece a forma de execução das ações da parceria, as obrigações do ICE, a saber: “participar, em sistema de cogestão e corresponsabilidade, do processo de concepção, planejamento, implementação, gestão e avaliação do Programa nas escolas do Estado” (MATO GROSSO DO SUL, 2017).

Com base nesse excerto, pode-se inferir que houve a transferência de importante parte política educacional de MS, em especial relacionada às ações da Secretaria Estadual de Educação junto às escolas ao ICE via corresponsabilidade. Cabe salientar que as ações do Instituto, estipuladas no Plano de Trabalho, perpassam todas as etapas do processo educativo, sendo: aplicação da tecnologia educacional, organizacional e de gestão; instituição de instrumentos de acompanhamento e avaliação para posterior intervenção com ações corretiva; estímulo à corresponsabilidade de pessoas e comunidade à causa do ensino público; apoio político para elaboração de marcos legais; realização de formação para equipe de implantação, gestores, professores e equipe de apoio; elaboração de material para as capacitações; elaboração de relatórios para acompanhamento escolar; avaliação diagnóstica com os estudantes; assessoria de comunicação e de infraestrutura para auxiliar nas adequações exigidas pelo MEC.

Já quanto às responsabilidades da SED, fica definido como obrigação promover meios logísticos para deslocamento da equipe técnica; facilitar comunicação entre as partes; subsidiar locais e estrutura para as formações; e auxiliar na distribuição das avaliações diagnósticas, além do cumprimento das obrigatoriedades do MEC.

Diante do exposto, pode-se concluir que cabe ao Estado a parte menor das obrigações, constituindo-se basicamente em subsidiar meios para a execução das ações do ICE. Nesse sentido, o Estado aceita a interferência do setor privado, com sua expertise empresarial a fim de consolidar esse modelo de gestão para resultados nas unidades escolares, com o emprego de instrumentos gerenciais e de planejamento de ações, visando uma educação para resultados que atendam aos interesses tanto do setor público quanto do privado. Conforme análise de Bruno:

Os sistemas nacionais de educação foram, então, criados a partir dos modelos burocráticos vigentes, inspirados, de início, na teoria clássica da administração para, em seguida, serem reorganizados ao longo do século XX, tendo como referência os sucessivos modelos de gestão e administração empresarial. (BRUNO, 2011, p. 547)

Conforme citado anteriormente, embora a criação do Programa Escola da Autoria anteceda a Reforma do Ensino Médio, ele contém aspectos comuns ao projeto da reforma em âmbito nacional, pois, como analisado anteriormente, o discurso do governo federal e, seguidamente pelos demais entes federados, pode-se observar influência dos organismos internacionais a exemplo do Relatório Delors da UNESCO (1998) e do documento da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) (FERRETI; SILVA, 2017, p.390), e da participação do grande empresariado representados pelo setor financeiro, industrial e pelos Institutos.

Nesse sentido, a experiência da Escola da Autoria em Mato Grosso do Sul está alinhada à configuração assumida na reforma do Ensino Médio, porém não só no que se refere ao alinhamento curricular, pois isso seria algo factual, mas sim por estar notadamente influenciada pela visão mercantilista de educação posta pelo setor empresarial concretizada na parceria entre a SED/MS o ICE, lembrando que os Institutos tiveram papel atuante no processo da reforma do Ensino Médio, a exemplo do Instituto Ayrton Senna, Instituto Sonho Grande e Instituto da Corresponsabilidade pela Educação. Os quais promovem um modelo educacional alinhado aos organismos internacionais, conforme descrito no presente capítulo.

Outro aspecto se dá no fato de que ao findar o Acordo de Cooperação o ICE retirou-se, novamente parece ser algo factual, porém ao considerarmos que em tratar-se de uma interferência com proposta pedagógica de gestão empresarial na escola, a parceria SED/MS e ICE deveria ser perene, porém considerando que o tempo de duração é de dois anos em média, conforme levantado nas parcerias em outros Estados, pode ser o indício de que o interesse desses Institutos é em implantar o programa, fazendo as parcerias com as Secretarias de Educação e com os Parceiros Investidores, e depois retirar-se para iniciar novamente o ciclo.

Nesse sentido o interesse primeiro dos Institutos seria o financeiro ou mesmo fiscal, e em segundo lugar, a promoção de uma educação voltada aos seus interesses de mercado. Esse será a vertente de análise do capítulo que se segue.

CAPÍTULO 4 - A PROPOSTA DO INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE) PARA A POLÍTICA EDUCACIONAL EM MS

Neste capítulo, será dada continuidade ao estudo por meio da análise da tecnologia educacional do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e sua incidência no modelo de gestão e de elaboração do curricular das escolas; análise da orientação política e ideológica do ICE no programa Escola da Aatoria por meio do modelo de tecnologia educacional elaborado pelo ICE. A título de limitação do objeto de pesquisa, o capítulo em tela se propõe a analisar os documentos legais e normativos do ICE e da parceria supracitada, bem como entrevistas coletadas em pesquisa exploratória como parte empírica desenvolvida neste estudo, feita por meio de observação de algumas escolas de Campo Grande participantes do Programa Escola da Aatoria, nos dias 12 e 30 de novembro de 2020.

4.1. QUEM É O ICE

A análise do escopo propositivo do ICE foi feito com base em informações disponibilizadas pelo próprio instituto em seu site, bem como por documentos que oficializaram suas parcerias desde sua criação, tendo em vista que após vários contatos via e-mail e telefone, a equipe do ICE não disponibilizou entrevista.

Conforme declarado pelo ICE em seu site, juridicamente é uma entidade sem fins lucrativos, formado por empresários e profissionais liberais, que tem por objetivo promover um novo modelo de educação, chamado de “aplicação de inovações em conteúdo, método e gestão” (ICE, 2020)²⁹, por meio da concretização de parcerias com o setor público. Segundo informado em seu site o ICE define se como:

[...] instituição privada sem fins lucrativos, cuja missão é mobilizar a sociedade em geral e, em particular, a classe empresarial, segundo a ética da co-responsabilidade, a fim de produzir soluções educacionais inovadoras e replicáveis em conteúdo, método e gestão. Tudo isso objetiva uma nova forma de ver, sentir e cuidar da juventude, contribuindo para a formação de jovens autônomos, solidários e competentes (MAGALHÃES, 2008, p.10)

29 Informações retiradas do site do ICE. Disponível em: <http://icebrasil.org.br/sobre-o-ice/>

Quanto sua atuação, até o presente momento, conforme informado no seu site, está presente em 22 Estados da nação, por meio de programas desde os anos iniciais do ensino fundamental até o ensino médio, conforme figura abaixo:

Figura 3: Mapa da atuação do ICE



Fonte: Elaborado pelo ICE (2019)

Em 2008, o Instituto já tinha firmado parceria em 53 escolas pernambucanas. Em 2009, é feita a primeira expansão em grande escala do Programa fora do Estado de Pernambuco. Ela foi realizada no Ceará com a implantação de 25 escolas. Em 2010, ocorre a primeira experiência do ICE junto à Educação Profissional.

O crescimento continua com a implantação junto à Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, ampliando atuação em 38 escolas; em 2011, inicia parceria no Estado de São Paulo; em 2013, em Goiânia com implantação em 15 escolas do Ensino Médio. Posteriormente, inicia-se o planejamento da implantação junto à Secretaria Municipal de Educação da Paraíba e do Maranhão. Em 2014, há a formalização de parceria institucional com o Instituto Natura; e com o grupo Fiat *Chrysler Automobiles* (FCA) e, em 2015, a formalização de parceria institucional com o Instituto Sonho Grande.

Até o ano de 2018, o ICE informa já ter atuado em mais de 1.335 escolas públicas e atingido mais de 747.600 alunos e 40.050 educadores. Portanto, trata-se de uma

grandiloquente capilaridade, face atuação em vinte Estados, em um período de tempo relativamente curto, com a expansão do ensino para toda a escolaridade, sendo desde os anos iniciais e finais do ensino fundamental, ensino médio e ensino profissionalizante.

O início da sua atuação, segundo informações disponíveis no site do próprio ICE começou por acaso, quando o ex-aluno do Colégio Ginásio de Pernambuco, chamado Marcos Antônio Magalhães, à época presidente da Philips para a América Latina, hoje presidente do ICE, em 2000, passou em frente ao prédio do Colégio Ginásio de Pernambuco e ao observar sua decadência do que um dia foi referência de qualidade, motivou o a mobilizar um grupo de colegas empresários, sendo ABN AMRO Bank, CHESF, ODEBRECHT e PHILIPS, para recuperação e restauração do prédio da escola.

Embora o ICE empregue a ideia de causalidade para o início das atividades do Instituto, sabe-se que casualidade não faz parte das características de um grupo seletivo de empresários como esse, bem como face ao valor empregado na reforma, que, segundo o Diário Oficial do Estado de Pernambuco³⁰ na edição de 30/09/2003, os recursos destinados somaram R\$ 4,5 milhões, sendo que a contrapartida do Estado foi de R\$ 1 milhão.

Considerando o valor do investimento, pode-se concluir que foi uma ação planejada desde o início, visando a celebração de parcerias com o setor público, para fins lucrativos ou para possíveis vantagens tributárias, face às desonerações aplicadas aos Institutos, ou mesmo para a promoção da marca de empresas envolvidas, conforme análise que se seguirá no próximo capítulo. Somado a isso, há também o aspecto de que por meio da nova organização curricular do Ensino Médio, objetiva-se a “formação de competências e de habilidades demandadas pelo processo de produção de mercadorias e serviços, em acelerado processo de transformação” (FERRETI; SILVA, 2017, p. 390), o que também é de interesse do capital.

Além da reforma do prédio, também houve a reestruturação pedagógica do mesmo e a criação do Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental - PROCENTRO, sendo:

[...] uma parceria entre o setor público e o setor privado, em regime de colaboração e co-responsabilidade. O setor privado, por meio do ICE, aporta

1. 30 Disponível em <https://diariooficial.cepe.com.br/diariooficialweb/#/diarios>

uma filosofia de trabalho, uma proposta pedagógica, uma estratégia gerencial e de recursos para o co-financiamento parcial de cada escola – denominada de Centro de Ensino Experimental. O estado, por sua vez, cria uma instituição, o PROCENTRO, para expandir a proposta e gerenciar as escolas. Para viabilizar o novo empreendimento e assegurar a sua sustentação em longo prazo, foram necessárias alterações de caráter legal e normativo. Isso garante não apenas segurança jurídica para a parceria e para os atores, mas dá uma base maior que permite a estabilidade e a continuidade do Programa com a mudança de governo. (MAGALHÃES, 2008, p. 19-20).

A criação do PROCENTRO foi proposto pelo ICE e normatizado por meio da Lei nº 12.588, de 21 de maio de 2004 (PERNAMBUCO, 2004), sendo que no bojo de suas competências além das obrigações planejar, gerir, coordenar e controlar as atividades do Programa de Desenvolvimento de Centros de Ensino Experimental, administrar os recursos financeiros alocados ao programa controlando sua adequada aplicação; realizar diretamente as licitações por meio de uma comissão de licitação; monitorar e avaliar o cumprimento das metas previstas no programa; bem como a definição de que os cargos comissionados e as funções gratificadas necessárias à gestão e execução do Programa serão alocados pelo Secretário de Educação e Cultura, dentre os cargos e funções vinculados a sua estrutura administrativa (ICE, 2019). Além dessa imbricação política, também há a do ponto de vista gerencial, visto que

[...] tanto o PROCENTRO quanto os Centros adotam padrões gerenciais trazidos do mundo empresarial, mas que vêm se mostrando adequados ao funcionamento dos Centros. Há planos, compromissos, metas, resultados, avaliação, incentivos, delegação de responsabilidade e responsabilização. Ademais, isso não é muito diferente do que se observa em escolas privadas. Cada Centro é dirigido por um gestor que responde a um Conselho Gestor integrado por representantes do PROCENTRO, prefeitura, empresas parceiras e representantes de instituições locais (MAGALHÃES, 2008).

Com isso, há que se analisar a imbricada articulação do ICE na rede pública da educação básica brasileira, pois ficou clara a mercantilização e a influência da lógica empresarial nas suas parcerias com o poder público, conforme fala do presidente do ICE citada acima. Também há que se considerar a criação do PROCENTRO ocorreu por meio de lei supracitada, a qual pode-se verificar que com a criação do PROCENTRO haverá despesas decorrentes de seu funcionamento, além da abertura para licitações conforme disposto na Lei nº 12.588, de 21 de maio de 2004 (PERNAMBUCO, 2004). A análise do aspecto do financeiro será detalhada no próximo capítulo.

O PROCENTRO traz a característica da adoção de padrões gerenciais trazidos do mundo empresarial, partindo dessa premissa, o ICE começou a desenvolver “uma nova estratégia para enfrentar os desafios do Ensino Médio e oferecer um novo modelo de escola pública de qualidade à juventude” (ICE, 2020) pela adoção do regime de parceria com o poder público para corresponsabilidade das escolas. Segundo o Acordo de Cooperação firmado entre ambos, as obrigações ficam da seguinte forma: o poder público se responsabiliza por investir recursos necessários ao custeio da escola, enquanto o ICE fica responsável pela transferência de tecnologia educacional, organizacional e de gestão (MATO GROSSO DO SUL, 2017, p.3).

O meio pelo qual o ICE atua para alcançar o seu objetivo declarado, que é um ensino público de qualidade, é pela corresponsabilidade entre o poder público e a sociedade e vê nesse modelo de parceria “[...] condição para o aperfeiçoamento da sociedade” (ICE, 2020). Mas de qual sociedade o ICE se refere ou, ainda, para qual tipo de aperfeiçoamento? Para responder essas perguntas, há que se analisar quais os interesses do mundo produtivo com a educação e, nesse sentido, Kuenzer (2006) esclarece que o modelo de educação posto pelos Institutos que representam os interesses do capital visando a acumulação flexível. Para a autora, há um papel estratégico na educação na promoção de uma sociedade na perspectiva da autonomia e com justiça social, que não coaduna com a perspectiva de educação voltada para atender à exploração do capital sobre a força de trabalho e também o desemprego.

Abaixo, segue imagem com a estrutura da corresponsabilidade proposta segundo o ICE em que evidencia a dinâmica de sua atuação por meio de parcerias com o setor público, por meio das secretarias de educação, a comunidade escolar e os seus parceiros investidores, formando um ciclo voltado ao atendimento dos interesses da agenda global do capital, conforme descrito anteriormente.

Figura 4: Ciclo de atuação ICE



Fonte: ICE (2019)

Por meio dessa figura, a princípio, apreende-se que toda a sociedade participa da construção desse novo modelo de educação, porém o que será discorrido no presente capítulo é que na realidade isso se dá de forma em que o ICE e seus parceiros colocam em prática um projeto preconcebido, sem participação da comunidade na redefinição do papel da escola na localidade, visto que a comunidade não é chamada para participar da elaboração de nenhum documento ou qualquer outro tipo de documento que sirva de base para análise da localidade, nem os professores, gestores escolares e discentes. Todos os envolvidos situam-se na esfera da execução do Programa.

O ICE conta com parcerias entre outras empresas e instituições para realizar sua missão, considerando que o site do ICE traz poucas informações sobre as mesmas, sendo:

- **Parceiros Estratégicos:** Os parceiros estratégicos captam recursos financeiros junto a empresas ou pessoas físicas;
- **Parceiros Técnicos:** Os parceiros técnicos do ICE são o IQE – organização criada em 1994 que atua na forma de parcerias com governos dos estados, objetivando promover a melhoria de 3 disciplinas principais: Português, Matemática e Ciências. E a World Fund for Education, por intermédio do STEM Brasil, onde este concentra suas ações no desenvolvimento do campo das exatas, com destaque para a física, química e a robótica;
- **Investidores:** Os parceiros investidores atuam com o aporte financeiro para que o ICE realize sua atuação junto aos governos. Não foi encontrado informações que possam subsidiar como essas parcerias financeiras se concretizam.

O quadro dos parceiros técnicos do ICE, conforme informado em site em 2020³¹, está composto da seguinte forma:

Tabela 2: Parceiros Estratégicos, Técnicos e Investidores do ICE

Parceiros Estratégicos	Parceiros Técnicos	Parceiros Investidores
Instituto Natura	Instituto Qualidade no Ensino – IQE	Instituto Natura
Instituto Sonho Grande	Instituto Wordfund	Instituto Sonho Grande
		Espírito Santo em Ação
		Itaú BBA
		Fiat Basil
		Chrysler
		Jeep
		Trevo Tecnologia Social
		EMS
		Instituto Cacau Show
		Instituto Conceição Moura

Fonte: Elaborado pela própria autora com base nas informações obtidas pelo site do ICE (2020).

31 Informação extraída do site do ICE. Disponível em: <http://icebrasil.org.br/parceiros-estrategicos/>

Quanto às atribuições dos parceiros estratégicos/investidores e o *modus operandi* referente a forma de arremetimento de investimentos ao ICE, só foi possível analisar mediante um documento similar firmado com o Estado do Paraná, sendo Plano de Trabalho, referente ao Acordo de Cooperação nº 2019000013, firmado entre a Secretaria de Estado de Educação e Desporto Estado do Estado do Paraná (SEED/PR) e o ICE, onde encontra-se declarado como atribuição do Instituto Sonho Grande:

Captar junto a empresas, instituições ou pessoas físicas estranhas ao presente Acordo, e/ou prover diretamente parte dos recursos financeiros necessários às atividades do ICE e demais atividades relacionadas a este Acordo [...]. Realizar a captação e manutenção de matrículas, caso seja identificada tal necessidade [...] (SEED/PR, 2019)³²

Embora no Acordo de Cooperação entre a SED/MS e o ICE não permita a transferência de recursos entre as partes, o que não impede que haja por outras vias, essa transferência pode ser observada em outra parceria do ICE, verificada com o Estado do Paraná, conforme Acordo de Cooperação nº 001/2017, publicado no Diário Oficial do Estado nº 12.118 de Quarta-feira, 16 de agosto de 2017.

O mesmo também foi verificado no Extrato do Acordo de Cooperação entre o ICE e a Secretaria de Estado de Educação e Desporto Estado do Estado do Acre SEE/AC onde há a informação de que os recursos técnicos e financeiros para a execução do programa seriam provenientes de dotação orçamentária prevista para a SEE/AC, oriunda do orçamento geral do Estado, e que a relação público-privada firmada não implicaria em transferência de valores para os Institutos em questão. Os gastos com as formações das equipes da SEE/AC, como passagens aéreas, hospedagens para os representantes das respectivas organizações, bem como, os materiais pedagógicos e tecnologias educacionais desenvolvidos pelo ICE seriam financiados pelos institutos privados parceiros ao ICE, no caso Instituto Sonho Grande e Instituto Natura.

Já sobre atribuições dos parceiros técnicos, como o STEM – Brasil, o objetivo é promover a formação de professores, já do IQE é desenvolver diversos programas a serem implantados em escolas públicas. Em seu site o IQE informa que:

32 Disponível em https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-11/acordodecooperacao_201900013_planodetrabalho.pdf

A equipe do IQE, especializada em educação, possui conhecimento e *expertise* para analisar e diagnosticar as dificuldades da organização em relação ao seu projeto educacional já implantado e, a partir daí, estudar e desenvolver soluções. Além disso, também orienta, propõe e desenvolve programas específicos de acordo com as diretrizes e objetivos que a entidade planeja implementar, e que estejam alinhados com os Parâmetros Curriculares Nacionais. O IQE cria processos e ações articuladas entre si, com a intenção de fornecer aos parceiros elementos para que possam dar continuidade às ações de cunho educacional de modo partilhado, sustentado, fundamentado e aceito pela comunidade a que se destinam essas ações. (IQE, 2021).

Assim, pode-se concluir que os programas desenvolvidos pelo IQE são propostos em parceria com o ICE e esse aplica às escolas.

Conforme declarado pelo presidente do ICE Marcos Magalhães:

A área de educação sempre despertou interesse natural por ser a única ferramenta que permite a uma pessoa ascender socialmente e realizar-se plenamente como cidadão. Educação de qualidade não se consegue apenas garantindo o acesso à escola e é por isso que o IQE, ao longo de mais de dez anos, tem centrado esforços no desenvolvimento e na implementação de metodologias que melhorem substancialmente a qualidade de ensino e de aprendizagem na escola pública! (MAGALHÃES, 2020)

Essa fala do empresariado de que por meio de parcerias público-privadas haverá a condição para o aperfeiçoamento da sociedade ocorre por meio de “controle ideológico da escola e seu alinhamento à lógica das necessidades do aparato produtivo” (FREITAS, 2016, p.140). Nesse sentido, traz embutida a ideia de que nos mecanismos de acumulação do capital, a educação é tida como meio para se manter a reprodução da classe trabalhadora e de se atender as necessidades oriundas do próprio capital.

[...] educação dita pública foi condicionada, não para o desenvolvimento da inteligência e da autonomia intelectual dos filhos de trabalhadores, mas para atender às necessidades de determinadas especialidades, da nova tecnologia, das novas estratégias de controle social e, acima de tudo, das necessidades oriundas do novo quadro disciplinar que se tornou dominante (BRUNO, 2011, p. 547).

Assim, a reestruturação produtiva decorrida da dinâmica do capital, levaram à crise da educação no mundo ocidental e obrigaram o capital a repensar o papel da escola e suas formas de funcionamento e regulação (BRUNO, 2011, p,551). Mesmo pensamento pode ver verificado em Freitas (2014) ao afirmar que “a crescente

posição da educação como componente das fórmulas de aumento da produtividade e de competitividade das empresas no cenário internacional atual, à medida que a mão de obra barata foi se fazendo escassa no Brasil” (FREITAS, 2014, p. 1087)

Somado a isso, o discurso da corresponsabilidade passa a ter embasamento legal, como pode-se observar no artigo 205 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), ao afirmar que a educação “será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade”. Dessa forma, a corresponsabilidade passa a ser a perspectiva empregada na consolidação da hegemonia do capital no setor da educação pública, como meio e fim para alcançar seus objetivos de lucro, coadunando ao discurso internacional do grande capital internacional, conforme análise de Motta (2017).

Um eixo discursivo que irá orientar as ações do capital nos anos seguintes: a educação fundamental foi universalizada, mas carece de qualidade; o Estado e os professores fracassaram na reversão do quadro de repetência, de evasão e de baixo desempenho escolar, então, é legítima a participação ativa da sociedade civil, leia-se, das organizações vinculadas ao capital, na condução dos assuntos educacionais, ainda que em confronto com professores avessos às tais “reformas” (MOTTA; LEHER, 2017, p. 245).

Nesse sentido, o Estado, assim como a própria comunidade escolar, são colocados como ineficientes em se alcançar os objetivos esperados para uma educação pública de qualidade, o que justifica a corresponsabilidade com o setor privado. Na análise dos autores supracitados, o setor privado é considerado o setor com expertise necessária para promover esse tipo de resultados.

Dessa forma o ICE, assim como outros Institutos, entra no cenário nacional propondo e realizando projetos de educação para resultados, embasados em tecnologias pedagógicas alinhadas ao modelo de educação para desenvolvimento das habilidades socioemocionais propostas pelos organismos internacionais que regem o grande capital, conforme pode-se observar na análise de seu Programa no próximo item.

Quanto a missão do ICE, conforme informado em seu site e em documentos publicados pelo mesmo, é a de contribuir objetivamente para a melhoria da qualidade da educação básica pública por meio da aplicação de inovações em conteúdo, método e gestão com o propósito de alcançar a formação do jovem nas dimensões pessoal, social e produtiva, como podemos verificar no excerto abaixo que traz definido como sua visão:

Ser reconhecida como uma organização de referência na concepção, produção e irradiação de conhecimentos, tecnologias e práticas educacionais, com vistas à qualificação do ensino básico público e gratuito, transformando estas práticas em políticas públicas (ICE, 2020).

Por meio da análise da visão do ICE, evidencia-se a maneira como a educação ofertada pelo poder público é vista com desvalorização quando se coloca como meio para se obter a qualidade que o governo não conseguiu oferecer até então. Já quanto a visão, o que se busca é a consolidação de suas práticas em políticas públicas por meio das parcerias com estados.

Segundo fala do presidente do ICE, Marcos Magalhães, no livreto “Pernambuco Cria, Experimenta e Aprova” (ICE, 2008) as parcerias são uma resposta eficaz para se combater as causas, que segundo ele se acumularam durante anos e conduziram a tamanha catástrofe na Educação. Em sua análise, conclui ser a escola pública brasileira projetada para não funcionar, ao partir do pressuposto de que a governança na esfera da União e de seus entes federados, em regime de colaboração, tal como reza o Art. 211 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), indicam o fracasso na gestão da totalidade da nação, uma vez que ninguém responde pelo todo. Portanto, falta “*accountability!*”³³ nas Secretarias de Educação na visão de Magalhães (2008). Magalhães (2008) também menciona, os principais fatores que demonstram a incapacidade de promover o bom desempenho das escolas, sendo: “falta de competência com descontinuidade administrativa”; nas faculdades de Pedagogia “criou-se um verdadeiro abismo entre os cursos de Pedagogia e a realidade das escolas”; os sindicatos “notoriamente conhecido pelo corporativismo na área de educação no Brasil” e os professores “vítimas da degradação da profissão” [...] e vilões porque fazem o jogo dos sindicatos, entregam muito pouco resultado do seu trabalho [...]; na gestão escolar “um dos maiores problemas encontra-se na forma de seleção [...]. Ora é fruto de indicação política [...], ora é por eleição direta (como se democracia e competência fossem sinônimos); nas escolas não há “infraestrutura adequada, as condições institucionais – programas de ensino, professores preparados, diretor com autonomia – são o que constituem a essência do sucesso de um processo de aprendizagem”; e, por fim, quanto as avaliações, Magalhães (2008) diz que embora o Brasil possua o um sistema de avaliação eficaz, o Saeb (Sistema Nacional de

33 *accountability* é um termo da língua inglesa que segundo Spinoza (2012), pode ser traduzido como controle fiscalização, responsabilização, ou ainda prestação de contas.

Avaliação da Educação Básica), não fez nada com os resultados das avaliações (MAGALHÃES, 2008, p.8).

Partindo dessas inferências, conclui-se que o discurso o ICE vê na corresponsabilidade com o setor público a entrada da ideologia empresarial nas políticas educacionais como meio para obtenção do êxito que até então os governos não conseguiram obter. Para isso, o ICE conta com a oferta de sua proposta metodológica, passível de ser replicada em todos os entes federados, conforme análise a seguir.

4.2. A Tecnologia Educacional do ICE

É mister iniciar esse tópico salientando que o termo “Tecnologia Educacional”, vem sendo usado por pesquisadores da área desde a década de 1970, no contexto do tecnicismo educacional, com a proposta das máquinas de ensinar feita por Skinner para o campo da Educação, mas apenas nas últimas décadas ganhou mais projeção e uma nova configuração decorrente do avanço informacional e tecnológico na área educacional, em especial, a partir de meados da década de 1990, como explicitado por Dal Ri e Vieitez (2015). Em 2019, o termo passou a fazer parte do currículo obrigatório nacional por meio da BNCC.

Dito isto, a análise da tecnologia educacional do ICE inicia-se pelo fato de que não há participação da comunidade escolar em sua elaboração, o que está em desalinhamento com o que rege a LDB em seu artigo 13º, onde lê-se que “Os docentes incumbir-se-ão de: I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino”. Conforme disposto em seu site, o ICE considera sua tecnologia educacional como a “espinha dorsal” (ICE, 2018) de suas ações, portanto, o fato de os professores não participarem da elaboração da mesma, possa ser justamente porque a escola é considerada ineficiente e, portanto, não tem a competência necessária para participar desse processo e, por conseguinte, os professores apenas replicam as orientações definidas. Segundo análise de Silva (2018), essa postura do ICE denota compreender o professorado como apenas um agente reproduzidor do novo discurso e executor das ações previamente definidas “[...] Verifica-se um profundo desrespeito pela condição do professor, que é tomado como incapaz de exercitar a análise e a crítica” (SILVA, 2018, p. 13).

Portanto, para Magalhães (2008) as causas dos fracassos da educação pública é o resultado de uma culminância de vários fatores que ocasionaram em um “apagão da educação públicas pois:

afinal, quais são essas causas que se acumularam durante todos esses anos e conduziram a tamanha catástrofe na educação? Uma análise sistemática delas conduz a uma conclusão insofismável: a escola pública brasileira está projetada para não funcionar (MAGALHÃES, 2008, p.6)

Por meio da análise do discurso de Magalhães verifica-se o mesmo discurso posto pelos organismos internacionais, cujo objetivo é o cumprimento da agenda capital global. Nesse discurso o Estados é colocado como aquele que age com ingerência portanto promove uma educação sem resultados. A solução posta para a execução de uma educação de qualidade e conseqüentemente para a melhoria dos resultados de aprendizagem e por meio das parcerias com o setor privado.

Quanto ao princípio da eficiência, Laval (2019, p.210) destaca que:

A concepção de eficiência que se impôs progressivamente na educação, [...], considera que a eficiência é sempre mensurável e pode ser atribuída a dispositivos, métodos e técnicas totalmente definidos, padronizados e replicáveis em grande escala, desde que haja “formação”, “profissionalização”, “avaliação” e controle dos agentes de execução, ou seja, os professores.

Assim, essa eficiência se torna algo manipulado tanto por meio de capacitações dos professores para levá-los a trabalhar de forma voltada às avaliações e seus resultados, em detrimento da formação de forma ampla, quanto por meio das avaliações quando são elaboradas pela própria equipe dos Institutos ocasionando um controle sobre os professores e, conseqüentemente, sobre os alunos.

Quando se refere aos professores, Magalhães diz que são vítimas da degradação da profissão e de uma infraestrutura escolar precária e das ingerências políticas no sistema e da ausência de sistemas de reconhecimento e incentivo, e aqui já fica evidenciado a pedagogia da meritocracia. Em contrapartida, declara que os professores também são vilões ao passo que fazem o jogo dos sindicatos, entregam muito pouco resultado do seu trabalho à sociedade e, ainda, consideram se injustiçados e “falam que são mal remunerados” mesmo ganhando, em média, mais que professores da rede privada, “mas são infinitamente menos cobrados e têm estabilidade, entre outros benefícios” (MAGALHÃES, 2008).

Portanto para o presidente do ICE os professores não trabalham como deveriam, segundo a lógica do capital, pois “entregam pouco”, ou seja, não realizam um trabalho que gere os resultados no IDEB, portanto acabam por comprometer os resultados do próprio Estado no ranqueamento nacional, o que, por sua vez, compromete os financiamentos da educação pública. Além disso, ao dizer que “são infinitamente menos cobrados”, Magalhães está expondo sua ideia de que há necessidade de se gerenciar a escola, visto que seus gestores não estão conduzindo suas equipes para os resultados esperados.

Nota-se que o ICE trata a questão da educação realizada pelo poder público como uma equalização de “questões crônicas e estruturais”. Esse discurso é fundamentado em ideias tais como a de que somente com a troca de experiência e aplicação da expertise empresarial é que o setor público romperá com mazelas decorrentes de anos de exercício de políticas públicas que excluíram a participação do setor privado, conforme exposto pela fala do presidente do ICE:

O que eu prego é o que chamo de ética da co-responsabilidade. Ou nós assumimos a co-responsabilidade por esse processo ou a conta vai ser paga muito duramente pela geração que está chegando aí. Qual o nosso papel? É o que eu chamo de fazer para influir. Isso é o mote que me parece ser a melhor forma. Não apenas fazermos reuniões e discussões. O que nós sabemos fazer como empresários é gestão, nós sabemos gerir processos. Sabemos o ciclo PDCA³⁴. A gente faz isso todos os dias. No setor público, com as poucas exceções, de praxe, o planejamento é ruim, a execução é terrível, não se age em cima do valor medido para melhorar, não se tem plano de ação (MAGALHÃES, 2008, p.20).

Partindo do viés da co-responsabilidade, o ICE elaborou sua primeira proposta educacional, que foi apresentada em 2004 como projeto de intervenção na Escola Ginásio Pernambuco, sendo o início dos Centros de Ensino Experimental que viriam a ser implantados a partir daquele ano pelo ICE e estão em alinhamento às novas proposições colocadas pela reforma do Ensino Médio Integral e conforme as recomendações presentes no Relatório de Jacques Delors da UNESCO sendo chamado de Tecnologia Empresarial Aplicada à educação (TEAR), já em 2010 foi criado a Tecnologia de Gestão Educacional (TGE), esse ultimo criado para direcionar o processo de formação dos Gestores das escolas de Ensino Médio. Segundo o ICE a TGE:

34 PDCA, sigla que significa Plan, Do, Check, Act - Planejar, Fazer, Checar/Conferir, Agir.

(...) exige uma verdadeira desconstrução de conceitos e paradigmas para entender, aceitar e praticar seus postulados. Portanto, ela é mais consciência do que um método de gestão, porque requer de todos os profissionais que compõem a equipe escolar a adoção de posturas e atitudes que, via de regra, não fazem parte das práticas cotidianas das escolas (ICE, 2015, p.12).

Quanto a questão da gestão escolar, faz-se necessário uma breve análise do processo de provimento dos diretores no contexto da parceria ICE que, em 2018, publicou seu Modelo de Gestão intitulado de Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE), elaborado a partir dos conceitos da Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO), criada por Antônio Carlos Gomes da Costa considerado “guru” de Norberto Odebrecht, então presidente do grupo Odebrecht (ICE, 2015, p.9). Segundo o ICE sua estruturação pedagógica ficou da seguinte forma:

EPV – Educação para Valores, voltada para o aprimoramento do educando como pessoa humana, visando formar o jovem como fonte de iniciativa (ação), liberdade (opção) e compromisso (responsabilidade), de modo a capacitá-lo para o exercício da autonomia. O Protagonismo Juvenil, visando formar o jovem por meio de práticas e vivências, na escola e na comunidade, que o leve a atuar como parte da solução, e não como parte do problema, pelo exercício sistemático da cidadania ativa, construtiva, criativa e solidária. A Cultura da Trabalhabilidade, visando capacitar o jovem a compreender, inserir-se e atuar no novo mundo do trabalho, elaborando o plano de vida, plano de carreira e programa de ação para seu desenvolvimento acadêmico e profissional. O Empreendedorismo Juvenil, visando desenvolver sua capacidade de autogestão, co-gestão e heterogestão de seu potencial, na transformação de suas visões em realidade. O Associativismo Juvenil, visando proporcionar o surgimento de múltiplas e variadas formas de auto-organização entre os jovens com finalidades sociais, esportivas, ambientais, etc. A Presença Educativa, visando à ampliação e à qualificação das relações entre adultos e jovens na comunidade educativa e fora dela. A Educação Geral e Certificação Profissional, visando ao desenvolvimento de competências para continuar aprendendo, à preparação e à orientação básica para o mundo do trabalho. A Avaliação Sistemática como estratégia para adequar a prática pedagógica às reais necessidades do aluno. As Práticas e Vivências que visam desenvolver valores e competências pessoais e sociais necessárias à integração do projeto individual ao projeto da sociedade em que atua. (MAGALHÃES, 2008, p.22)

Portanto, verificou-se por meio da análise dos pressupostos apresentados pelo presidente e nos documentos do ICE que a tecnologia educacional do ICE utiliza-se de ferramentas gerenciais adaptadas do ambiente empresarial para o ambiente escolar, dando o mote para o trabalho escolar, o que lhes dá condição para direcionar a educação pública brasileira.

Merece destaque que a perspectiva de gestão empresarial defendida e implantada pelo ICE contraria o princípio constitucional da gestão democrática nas

escolas públicas, na forma da lei, expresso no art. 206 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Esse princípio constitucional foi fruto da conquista dos trabalhadores da educação e da sociedade como um todo no período de redemocratização do Estado brasileiro e foi reforçado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no artigo 3º.

A implantação do princípio da gestão democrática na educação pressupõe um modo de administração escolar que tenha como fundamento a tomada de decisões pela comunidade escolar (gestores, docentes, funcionários, discentes e pais ou responsáveis, obrigatoriamente), o que implica na capacidade e a liberdade para se autogovernar, conforme análise de Adrião (2006, p.57):

[...] durante a década de 1980, as propostas de alterações na gestão da escola pública apoiavam-se na defesa, principalmente, da implantação de uma administração coletiva da escola, da eleição dos dirigentes escolares, da participação da comunidade usuária na definição das metas e objetivos das unidades escolares, da constituição de instâncias coletivas de trabalho docente e da exclusividade do financiamento da escola pública pelo poder público.

Além do exercício da democracia, por meio da eleição do diretor, e atuação na tomada de decisões sobre a unidade escolar, na gestão democrática, a comunidade escolar também participa de outras formas, como da elaboração, planejamento e execução seus projetos pedagógicos, ao passo que no ambiente das parcerias isso já vem pronto e não há espaço para a prática da gestão democrática. Em Paro (2001, p.10) “a questão da autonomia da escola deixou de estar presente apenas na fala dos educadores progressistas para fazer parte também do discurso conservador e privatista da educação”.

Nesse cenário é factível que a gestão democrática esteja sendo substituída pela gestão empresarial “por meio de legislações e regulamentações específicas e de programas de gestão que estão ajustando novas relações na organização do trabalho na escola, tendo como centro o processo a gestão” (ALVES,2018, p.2).

Essas tecnologias compõem um modelo educacional composto por uma base metodológica desenvolvida pela equipe técnica do próprio ICE compondo um instrumento de planejamento, gerenciamento e avaliação das atividades dos diversos integrantes da comunidade escolar das escolas partícipes e que parte do princípio de que:

A gestão de uma escola em pouco difere da gestão de uma empresa [...] Assim sendo, nada mais lógico do que partir da experiência gerencial empresarial acumulada para desenvolver ferramentas de gestão escolar [...]. Eu considero esta metodologia a espinha dorsal do processo de transformação da escola pública brasileira, tão mal planejada, tão mal gerida e que produz, como consequência, resultados tão pífios (MAGALHÃES, 2020).

Para Peroni (2015), tais tecnologias educacionais interferem na educação por meio da formação de professores, do material didático utilizado, da rotina das aulas e do monitoramento das escolas. Além disso, a autora sustenta que também estabelece limites para a democratização da educação numa relação de controle ao passo que é uma educação voltada para a obtenção de resultados. O que se pode observar no texto da primeira parceria do ICE, firmada com o Estado de Pernambuco³⁵, é o fato de que o instituto considerou “intervir nas questões relativas ao Ensino Médio Público [...] aperfeiçoando seus instrumentos de gestão e melhoria de qualidade com mecanismos de controle”³⁶ (PERNAMBUCO, 2003).

Partindo desse pressuposto, pode-se inferir que o conjunto das ações desse Instituto exerce um controle que perpassa por todas as fases da consecução do trabalho realizado nas escolas, desde a elaboração do plano político pedagógico, perpassando pelo planejamento realizado pelos professores, até a forma como a merenda é servida nas escolas e, conseqüentemente, dos resultados da equipe pedagógica como um todo.

Quanto a reorganização curricular do ICE, segue-se uma breve análise de cada uma das interfaces de sua proposta pedagógica. A começar pelo Projeto de Vida que, conforme descrito no site do Instituto, é o “coração” do projeto e integra a proposta da Escola da Escolha, cuja base são os Quatro Pilares da Educação (aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer, aprender a aprender); a Pedagogia da Presença e o Protagonismo³⁷.

A proposta do Aprender a Aprender, posta de forma globalizada pela UNESCO em 1999 na Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, tendo sido coordenada por Jacques Delors e publicada no relatório editado sob a forma do livro Educação: Um Tesouro a Descobrir. A proposta é que o aluno se torne ser

35 Acordo de Cooperação Técnico e Financeiro nº21/2003

36 Conforme redação disposta no Acordo de Cooperação Técnica nº 021/2003 entre o ICE e o Estado de Pernambuco

37 Informação extraída do site ICE. Disponível em: <http://icebrasil.org.br/escola-da-escolha/>

independente e autônomo em seu processo de aprendizagem. Nessa perspectiva vários autores coadunam que seus pressupostos educacionais estão em alinhamento com as políticas neoliberais propostas para o contexto educacional dentro da atual crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2000). Para Duarte (2001), esse modelo de pedagogia estabelece uma “hierarquia valorativa na qual aprender sozinho situa se num nível mais elevado do que a aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém” (DUARTE, 2001, p.36)

Essa proposta pedagógica fez com que a responsabilidade do educar se transferisse do professor para o próprio aluno, tirando do professor o papel de transmissor do conhecimento. É importante salientar-se que em uma educação onde o próprio aluno aprende, o papel do professor fica esvaziado. As considerações de Duarte reafirmam que o papel do professor é fundamental para a formação da consciência crítica.

Segundo o ICE essa proposta pode ser definida como sendo “a arte de integrar tecnologias específicas e educar pessoas” (ICE, 2015). Iniciando-se pelo Projeto de Vida, que entra de modo transversal e interdisciplinar no currículo escolar está disposto conforme a Lei 13.415/200738, no Art.3º, § 7º diz que

Os currículos do Ensino Médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. (BRASIL, 2017)

Quanto à Matriz Curricular das Escolas de Tempo Integral do Estado de MS, o Projeto de Vida/Pós-Médio entra como matéria da área de conhecimento Atividade Integradora, sendo declarado pelo ICE como o foco e conjugação de todos os esforços da equipe escolar, uma vez que currículo e prática pedagógica fundamentam o sentido e a proposta de formação para o jovem. Conforme declarado em seu site, compreende o projeto individual do aluno, no qual este desenvolve, por meio de práticas e vivências, os valores e as competências pessoais, cognitivas e sociais, além disso, para o ICE:

Projeto de Vida é a solução central proposta pelo ICE para atribuir sentido e significado ao projeto escolar em resposta aos desafios advindos do mundo contemporâneo sob o ponto de vista da formação dos jovens. Na Escola da Escolha, os estudantes são levados a refletir sobre os seus sonhos, suas

ambições e aquilo que desejam para as suas vidas, onde almejam chegar e que pessoas que pretendem ser (ICE, 2020)³⁹

Assim, na perspectiva do ICE, o Projeto de Vida traz elementos para solucionar as questões socioemocionais que a juventude traz consigo para a escola. Na materialização dessa ação na escola, o ICE propõe que dar-se-á pela “presença educativa do professor, por meio da qual ele se responsabiliza pela educação integral dos jovens”, nesse aspecto cabe analisar se os professores estariam preparados para realizar o objetivo de “levar o aluno a refletir sobre os seus sonhos e suas ambições”, ou seja, de trabalhar com as competências socioemocionais, considerando que não receberam formação adequada para esse tipo de abordagem.

Antônio Carlos Gomes da Costa, ao propor o Protagonismo Juvenil, trabalhou com a ideia de que por meio do protagonismo iria promover incentivo aos jovens em participarem ativamente da cidadania. No entanto, ao considerarmos Costa, “um intelectual orgânico age a favor das classes hegemônicas” (SILVA, 2015, p.5.), essa ideia do empreendedorismo, da solidariedade, através do estímulo à participação e ao voluntariado e do empoderamento juvenil, aliado à prática pedagógica construtivista, embasa uma proposta pedagógica que atende, exclusivamente, os interesses da hegemonia do empresariado. Para Silva seria esse o viés:

[...] que a ação educativa na obra é Antônio Carlos Gomes da Costa está em consonância com o ideário neoliberal com clara mistificação no sentido de proporcionar uma prática transformadora, ao contrário, proporciona aos jovens e adolescentes um sentido meramente abstrato e instrumental das suas ações, mobilizados em suas micro-esferas de atuação (SILVA, 2015, p. 78).

Partindo desse ponto de vista, a proposta do protagonismo juvenil tem como objetivo educacional “promover ou incorporar para educação forte papel ideológico e instrumental, de acordo com o modelo proposto na lógica do capital, pautada na nova reestruturação econômica, mais conhecida como neoliberal” (SILVA, 2015, p.9), configurando-se o que para Laval (2019) que, na maioria dos países ocidentais, a escola tem sido arrastada pelo viés neoliberal a um amplo processo de “mercadorização”, expresso pela complexa imbricação entre a esfera pública e a esfera privada.

39 Informação disponível em: <http://icebrasil.org.br/escola-da-escolha/>

Nesse sentido, a formação que os estudantes passam a receber, no modelo da tecnologia educacional do ICE, é uma formação desnudada de ciência e criticidade, visto que os jovens são levados a olhar para um contexto superficial de conforme seu “Projeto de Vida”, o que lhe desnuda de um olhar amplo e profundo da sociedade em que está inserido.

Após análise inicial do protagonismo juvenil, que é a base do ICE, segue-se o estudo dessa tecnologia educacional, sendo um modelo pedagógico denominado Escola da Escolha, que alinha uma perspectiva de gestão, conteúdo e avaliação organizados em 5 Cadernos Formativos, que servem de base para as formações de equipes gestoras, professores e demais profissionais.

Tabela 3: os cadernos formativos do modelo pedagógico escola da escolha do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE

CARDENOS	CONTEÚDOS
PRIMEIRO VOLUME	<ul style="list-style-type: none"> • Caderno Memória e Concepção – Concepção do Modelo da Escola da Escolha • Caderno Memória e Concepção – Conceitos • Caderno Memória e Concepção – Educação Inclusiva
SEGUNDO VOLUME	<ul style="list-style-type: none"> • Caderno Modelo Pedagógico – Concepção do Modelo Pedagógico • Caderno Modelo Pedagógico – Princípios Educativos • Caderno Modelo Pedagógico – Eixos Formativos
TERCEIRO VOLUME	<ul style="list-style-type: none"> • Caderno Inovações em Conteúdo, Método e Gestão – Metodologias de Êxito • Caderno Inovações em Conteúdo, Método e Gestão – Práticas Educativas
QUARTO VOLUME	<ul style="list-style-type: none"> • Caderno Inovações em Conteúdo, Método e Gestão – Espaços Educativos

	<ul style="list-style-type: none"> • Caderno Inovações em Conteúdo, Método e Gestão – Gestão do Ensino e da Aprendizagem
QUINTO VOLUME	<ul style="list-style-type: none"> • Caderno Modelo de Gestão – Tecnologia de Gestão Educacional • Caderno Escola da Escolha – Palavras Fáceis para Explicar Coisas que Parecem Difíceis

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Conforme exposto no quadro acima, cada volume é composto de temas diversos sendo interdependentes e se complementam nas capacitações feitas pela equipe do ICE. Cabe reiterar que todo o material proposto pelo ICE é padronizado e replicável, além de ser elaborado sem a participação da comunidade escolar ou acadêmica, sendo posta de forma impositiva aos professores, o que significa a separação entre o pensar e o fazer, sendo que as instituições privadas determinam e monitoram as escolas (PERONI, 2016, p. 7).

Conforme pesquisa empírica exploratória, e com base nas entrevistas feitas com os professores e coordenadores das escolas visitadas⁴⁰, verificou-se que esse material é empregado nas capacitações dadas pela equipe do ICE e da SED, sendo que, no primeiro ano, a formação ocorreu em 5 dias, em período integral, com toda equipe das escolas partícipes da parceria com o ICE.

Ao longo do primeiro ano a equipe do ICE ficava na escola auxiliando, bimestralmente (ciclos de avaliação), no começo e depois mudou. Ciclos de avaliação são para avaliar o total da escola, os clubes. O programa estava muito maduro/alinhado, pois existia desde 2000, por essa razão sem sugestões de melhorias (ICE, 2008).

Por meio de algumas falas foi possível observar que houve dificuldade dos docentes compreenderem a proposta inicialmente, tendo em vista ideias novas, tais como clubes de protagonismo e acolhida, conforme explicado por um professor:

Após o treinamento, o primeiro ano vieram jovens de Pernambuco, em 2019 foram nossos alunos que fizeram a acolhida. A primeira semana era para apresentar a proposta, só iam alunos da série que iria receber as orientações. No final havia uma culminância. Na segunda semana que os professores entravam em sala. Havia cartazes, enfim a escola respirava o modelo. Havia a equipe de acolhida (pelos alunos com orientação dos professores da área

⁴⁰ Entrevista exploratória com a coordenadora de uma das escolas visitadas, realizada pela pesquisadora em 12 de novembro de 2020.

– cada dia uma área) onde recebiam no portão por uma equipe. Tudo era programado com antecedência, fotos, impressões tipo um relatório), músicas. Também tem o acolhimento dos pais para explicação da proposta.

Portanto, para a realização da proposta da acolhida, dedica-se uma semana de aula, nesse tempo, os alunos não discutem o conteúdo programático, o que, possivelmente, acarreta prejuízo aos discentes e nos dias letivos até final do ano. Além do comprometimento do tempo dedicado para se desenvolver os trabalhos que envolvem as práticas acadêmicas, outra questão crucial é a centralidade que essa prática da semana da acolhida assume na escola, promovendo uma secundarização do conhecimento científico, haja vista que nessa semana é dado enfoque ao protagonismo juvenil, ou seja, os alunos que conduzem o andamento da semana, inclusive sem a participação dos professores. Assim, o viés da acolhida é muito mais na perspectiva de gerar um clima amistoso do que introduzir o discente na vida escolar.

A ilustração, a seguir, apresenta como se organiza da metodologia que compõe a tecnologia educacional do ICE, embasada pelo protagonismo, salientando-se seu alinhamento com a reforma do Ensino Médio e que tem por núcleo o Projeto de Vida, que se constitui a espinha dorsal do modelo, bem como o protagonismo juvenil e as competências socioemocionais.

Figura 5: Estrutura da Tecnologia Educacional do ICE



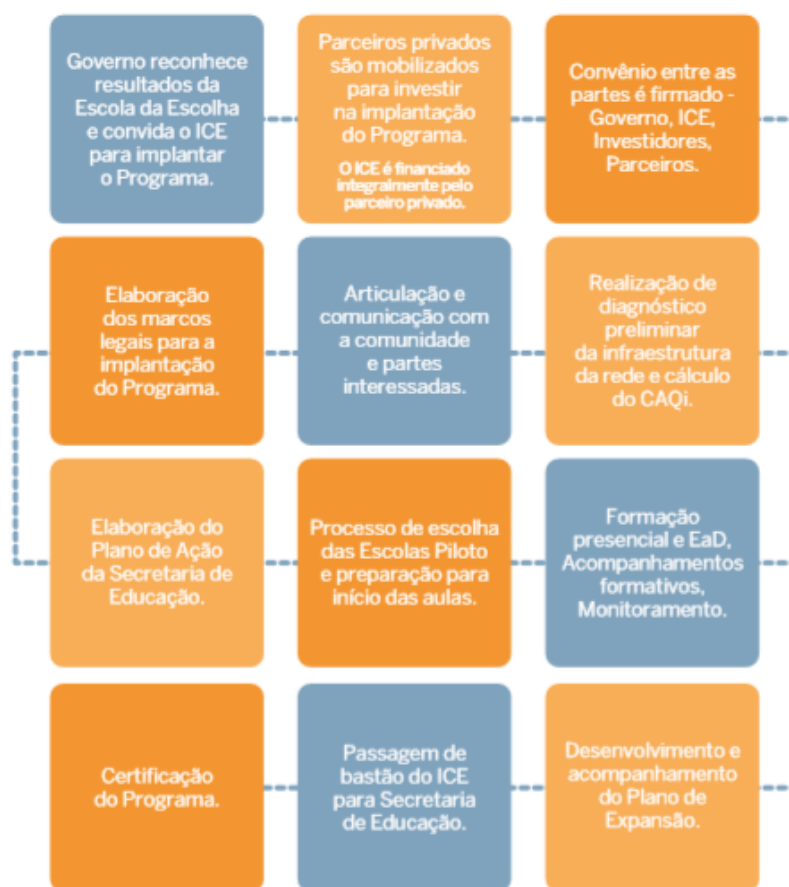
Fonte: ICE, 2020

Como mencionado no início do presente capítulo, não houve a participação da comunidade escolar para a definição de como essa proposta seria aplicada na escola e, dessa forma, é uma proposta não colaborativa, pois a comunidade escolar foi excluída do processo de decisão e elaboração do currículo. Aqui há que comentar a incoerência entre o que o ICE propõe, como modelo de sociedade aos jovens quando apresenta o protagonismo como essencial para as futuras gerações, e o que pratica em suas ações. Uma evidência dessa incoerência, está na falta da participação da comunidade escolar na elaboração de sua proposta, em desacordo com o que consta no caderno Tecnologia e Gestão Educacional: “a condição esperada da comunidade é que seja envolvida e corresponsável” (ICE, 2015, p.8). Nota se que, nesse caso, a realidade apresenta se em desacordo com o discurso.

Pode se afirmar que as ações desencadeadas pelo ICE, desde a elaboração de sua Tecnologia Educacional, não prima pelo processo democrático com a participação da comunidade escolar interessada e sim pela centralização das decisões expressa no desenho da política e elaboração da proposta educacional do Instituto.

Quanto ao método de aplicação da proposta do ICE, ela ocorre em um ciclo de três anos, conforme fases de implantação, demonstradas no quadro abaixo:

Figura 6: Plano de Implantação/Expansão do ICE



Fonte: ICE, 2020

Conforme demonstrado anteriormente, o Estado escolhe o ICE como parceiro para promover as melhorias nos resultados educacionais almejados pelo governo. Lembrando que no caso de MS, o governo escolheu o ICE face aos resultados do projeto piloto desenvolvido na escola Ginásio Pernambuco. Esse fator é um indício de que o ICE concebeu, desde o início, o projeto-piloto de Pernambuco como parte de um projeto maior para promoção das parcerias em âmbito nacional.

Seguidamente, é firmado o Convênio por meio do instrumento legal Acordo de Cooperação, entre Governo (representado pela Secretaria de Educação), e o ICE e seus Parceiros (técnicos e investidores).

Com a assinatura do convênio, o ICE executa o Plano de Trabalho para a implantação do Programa. Em geral, tanto os convênios quanto o Plano de Trabalho possuem pequenas variações de um Estado para outro, caracterizando o *modus operandi* do Instituto.

A SED/MS também realiza um diagnóstico preliminar da infraestrutura de cada unidade escolar escolhida para compor o quadro das Escolas da Aatoria. Além disso,

considera se o cálculo Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi), cujo valor é aluno/ano estabelecido e atualizado anualmente pelo governo federal por meio de decreto, para levantar as despesas com salários e carreira, instalações, equipamentos e infraestrutura adequados, insumos, materiais didáticos, entre outros. O CAQi está regulamentado conforme previsto na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e no Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), entre outras leis o Parecer CNE/CEB 3/2019 Lei 14.113, de 25 de dezembro de 2020 e ainda não foi atingido.

Na sequência há a elaboração do Plano de Trabalho pela equipe do ICE, com a descrição da forma de execução das ações e definição das obrigações entre as partes. Esse Plano de Trabalho traz o direcionamento das metas a serem alcançadas com a parceria. Após os três anos de execução do Programa, haverá a avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), em atendimento à Portaria nº 1.023, de 4 de outubro de 2018 (BRASIL, 2018), conforme já detalhada anteriormente. O fim da parceria se dá por meio de uma Certificação do Programa, que valida o êxito do mesmo no Estado e, posteriormente ocorre a “passagem de bastão”, conforme expressão do próprio ICE, para Secretaria de Educação e, dessa forma, a SED dará continuidade ao programa por meio do Plano de Expansão, fase em que outras escolas passam a fazer parte do programa.

Conforme essa dinâmica do ICE em suas parcerias com o poder público, constatou-se a evidência de que o ICE passa a influenciar a política pública de educação do Estado e a condução do trabalho escolar, visto que incide desde a elaboração curricular até a formação dos gestores e das equipes pedagógicas das escolas que fazem parte do programam Escola da Autoria. Por esses meios, conclui-se que o poder público não se retira de sua função constitucional de garantidor do direito à educação, mas se apropria da expertise empresarial na execução de suas políticas educacionais, dessa forma o privado dá o tom por meio de sua lógica de mercado à educação pública brasileira, haja vista quem, a fala do presidente do ICE salienta como se opera a dinâmicas da parceria com o poder público, conforme citação abaixo elencada, onde fica demonstrada que a atuação do Instituto visa:

[...] influenciar o setor público a atuar de maneira estratégica nas políticas públicas, de modo a concebê-las, ampliá-las e assegurar a sua qualidade, perenizando-a e definitivamente atuando de maneira eficaz no enfrentamento deste quadro. (ICE, 2020)

Essa interferência decisória também pode ser observada na promulgação da Lei n. 3.479 de 20 de dezembro de 2007 (MATO GROSSO DO SUL, 2007), que dispõe sobre o processo eletivo de dirigentes escolares da rede estadual de ensino e institui o processo seletivo para a escolha dos diretores e a própria articulação do empresariado no processo da reforma do Ensino Médio. Bem como da interferência curricular e conseqüentemente na dinâmica escolar.

Somado a isso, também se pode verificar a materialização da corresponsabilidade entre setor privado e público, via desdobramento da responsabilidade social da sociedade civil articulada ao capital, empregando o argumento da suposta ineficiência do Estado em gerir a educação de forma eficiente, como podemos ver descrito no site do ICE (2018):

Responsabilidade Social vai além de um conceito. É uma prática já incorporada à cultura de algumas grandes empresas. É a consciência de que governos sozinhos não conseguem equacionar questões crônicas e estruturais. A responsabilidade social é a manifestação do compromisso e da responsabilidade com o bem comum, contribuindo para a criação de condições que permitam uma vida digna para todos (ICE, 2018, p. 14)

Já a respeito da interferência curricular, é mister observar que a SED/MS buscou o Instituto Ayrton Senna em 2018 para elaborar o relatório "Desafios para a Política Educação de Mato Grosso do Sul", conforme explicitado por Braz (2020) no excerto abaixo:

O Instituto Ayrton Senna, que havia firmado parceria com a SED/MS em 2018 com o objetivo de assessorar a equipe responsável pela construção do currículo de Mato Grosso do Sul na definição da proposta de Educação Integral, realizou um diagnóstico da educação básica da Rede Estadual de Mato Grosso do Sul no período de 2005 a 2017 (BRAZ, 2020, p.25).

Por meio da pesquisa de Braz (2020), pode-se objetivar que há constante participação dos Institutos nos governos e nas suas políticas públicas, visto que, como a autora nos informa, o relatório concluiu que Mato Grosso do Sul teve um dos piores desempenhos do Ensino Médio em Matemática, sendo 7 pontos na Escala Saeb, que vai até 50 pontos e em Português os alunos aprendem 5 pontos na mesma Escala Saeb. (BRAZ, 2020, p. 25).

Ora, se por meio desse relatório de 2018, foi levantado que não há proficiência em Matemática e Português, o ICE deveria ter considerado esses dados para a elaboração de sua proposta interventiva, mas não o fez porque trata-se de um modelo

pré elaborado e replicável em todas as unidades federativas, desconsiderando a real necessidade de intervenções curriculares visando atender melhorias acadêmicas, no entanto o que foi observado por meio dos relatos obtidos por meio das entrevistas com professores, coordenadores e gestores nas “Escola da Autoria” visitadas foi o enfoque à parte Diversificada, composta pelas Atividades Integradoras, sendo: Projeto de Vida/Pós-Médio, Estudo Orientado, Atividades Eletivas I, II e III.

De fato, a ideia de influenciar o setor público, e atuar de maneira estratégica nas políticas públicas educacionais e nos currículos, é um *modus operandi* claramente evidenciada do Instituto, e face à grande capilaridade de atuação desses Institutos essa interferência se torna nacional. Também pode-se observar o fato dos Estados terem tido pouco tempo para se adequarem às obrigações legais decorrentes da implantação do Ensino Médio em Tempo Integral, a exemplo da SED-MS, que criou o programa da Escola da Autoria por meio da Lei 4.973, de 29 de Dezembro de 2016 (MATO GROSSO DO SUL, 2016) e a parceria com o ICE foi criada pelo Acordo de Cooperação 95/SED/2017, tendo início em Março de 2017, o que denota pouco tempo para que se colocasse em vigor o programa Escola da Autoria, o que dá sentido de urgência em se buscar parceiros para executá-lo.

Assim, além da influência nas estratégias políticas, há a ideia de perenizar a atuação do setor privado na educação, fato que já pode ser constatado em decorrência da contínua rotatividade de parcerias que vem ocorrendo no sistema educacional brasileiro. Esse cenário compõe o que Ball (2014) chama de *network governance* (governança de rede), pela articulação de redes políticas tidas por “comunidades políticas, geralmente baseadas em concepções compartilhadas de problemas sociais e suas soluções” (BALL, 2014, p. 29).

Portanto, conforme todo o exposto, fica evidente que o ICE passa a definir a política pública de educação do estado de MS, nesse caso, especificamente do ensino médio.

Quanto à continuidade ou não do programa iniciado implantado pelo ICE, pela SED-MS, há que se considerar que desde a década de 1990, já foram implantados outros programas, a exemplo do “Escola para o Sucesso” via parceria público-privada entre a SED-MS e o Instituto Ayrton Senna (IAS), que após o fim do Acordo de Cooperação entre ambos, outras parcerias com Institutos foram sendo firmadas, fato é que a lógica da gestão empresarial esteve presente na política educacional de MS

desde a implantação da “Escola para o Sucesso”, conforme já analisado anteriormente.

Portanto, o que foi verificado por meio do presente estudo é que não há falta de continuidade das políticas públicas no que se refere às parcerias com os Institutos em MS, mesmo com a troca de políticos e partidos, haja vista que André Puccinelli implantou parcerias com o Instituto Ayrton Senna e mesmo com sua saída, houve a concretude da parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), no governo de seu sucessor Reinaldo Azambuja, conforme analisado no capítulo anterior. Assim, mesmo com a mudança de governos e partidos, não se verificou a falta de continuidade nas parcerias entre a SED/MS e Institutos, considerando que na visão de Fonseca (2009):

Na prática, a ação educativa deu ênfase a programas e projetos orientados pela lógica do campo econômico, dirigindo a ação escolar para as atividades instrumentais do fazer pedagógico e para a administração de meios ou insumos. A qualidade, por sua vez, foi sendo legitimada pelo horizonte restrito da competitividade, cuja medida é a boa colocação no *ranking* das avaliações externas (FONSECA, 2009, p. 173)

Assim, o que há é a continuidade da lógica privatista e de mercado por meio das parcerias com o Terceiro Setor e os governos, que se operam sucessivamente, o que pode ser indicação um corporativismo entre os próprios Institutos, mas isso é apenas uma conjectura, pois não há dados para provar a hipótese do corporativismo, embora haja as evidências apresentadas.

A análise da abrangência da interferência desses Institutos nas escolas foi feita por meio de pesquisa empírica, sendo que a exposição dos resultados segue na sequência do próximo item.

4.3. A diretriz do material ICE e sua repercussão na reorganização da dinâmica escolar

Para o início da análise do material elaborado pelo ICE, faz-se necessário começar pela forma como o Instituto concebe suas possibilidades de atuação no ambiente escolar, por meio da fala de seu presidente abaixo citada:

Para formar um jovem do Ensino Médio em tal escola de tempo integral, oferecendo todas as condições fundamentais para uma boa educação, faz-

se imprescindível: professores capacitados, periodicamente avaliados e remunerados por desempenho; pais preparados como co-educadores familiares e partícipes da vida da escola; uma pedagogia voltada para a preparação do jovem, segundo seu Projeto de Vida; um modelo de co-gestão escolar, por meio de parceria público-privada; uma infra-estrutura escolar completa (biblioteca, laboratórios, salas temáticas, etc.); além disso, três refeições diárias, livros didáticos, fardamento e transporte (quando necessário) gratuitos, e, assim, investem-se R\$ 2.500,00 (dois mil e quinhentos reais) por aluno a cada ano (MAGALHÃES, 2008, p. 12)

Na fala de Magalhães fica claro a lógica empresarial posta na proposta pedagógica do ICE por meio da responsabilização, da meritocracia e da busca pelos resultados e não necessariamente a qualidade acadêmica e científica dos alunos. Daí a urgência de estudos que busquem levantamento de mais informações e análises sobre a como se dá a atuação do ICE e sua correlação de forças em atuação nas escolas. A análise que se sucederá tomou como referência os textos produzidos pelo próprio ICE, SED e legislações.

Um aspecto que requer análise é se a metodologia educacional da Tecnologia de Gestão Educacional (TGE) tem inspiração nas escolas *charter* dos Estados Unidos, considerando que esse modelo demonstrou pouca melhoria nos resultados daquele país. Segundo Adrião, esse modelo de escolas em expansão nos EUA

[...] recebem fundos públicos e operam com diferentes graus de autonomia em relação aos distritos escolares locais, conforme legislação vigente em cada Estado ou localidade [...]. Em linhas gerais, podem tanto corresponder a escolas constituídas por pessoa jurídica de natureza privada, quanto decorrer da transferência da gestão da escola pública para organizações privadas. Em todos os casos, o subsídio é público e a gestão é privada. (ADRIÃO, 2013, p.13)

Para a promoção da metodologia do ICE foram desenvolvidos cadernos formativos compostos por padrões pré-estabelecidos de práticas educacionais seguindo orientações da educação para o século XXI da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos (OCDE) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Os cadernos formativos do ICE, bem como a Lei que instituiu a Escola da Autoria, ambos estão em conformidade com o modelo de educação posto pela UNESCO nos quatro pilares da educação, conforme já detalhado no capítulo anterior. A atuação do ICE também visa promover a expansão e consolidação de seu modelo de gestão para resultados nas unidades escolares da Rede Pública Estadual de Ensino de todo o país e em todas as faixas etárias do ensino público, com o

aprimoramento dos instrumentos gerenciais de planejamento, acompanhamento, avaliação, conforme o Ciclo PDCA (Planejamento, Execução, Checagem e Ação) empregado na tecnologia educacional proposta pelo ICE nas escolas.

A carga ampliada com matriz de horário flexível é regulada pela Resolução/SED nº 3.410, de 6 de fevereiro de 2018 (MATO GROSSO DO SUL, 2018), já a matriz curricular da escola da Autoria foi aprovada pela Resolução/SED n. 3.323, de 13 de setembro de 2017 (MATO GROSSO DO SUL, 2018) e está alinhada ao novo Ensino Médio.

Segue-se uma grade curricular criada pela SED/MS conforme a BNCC de 2018 posterior à reforma, conforme demonstrado nas figuras abaixo:

Figura 7: Grade curricular elaborada pela SED-MS

Áreas de conhecimento	Disciplinas	1º ano	2º ano	3º ano
Linguagens	Língua Portuguesa	06	06	06
	Arte	01	01	01
	Educação Física	02	02	02
	Língua Estrangeira Moderna - Inglês	02	02	02
	Língua Estrangeira Moderna - Espanhol	02	02	02
Ciências da Natureza	Física	03	03	03
	Química	03	03	03
	Biologia	03	03	03
Matemática	Matemática	06	06	06
Ciências Humanas	História	02	02	02
	Geografia	02	02	02
	Sociologia	01	01	01
	Filosofia	01	01	01
	Subtotal - BNC	34	34	34
Atividades Integradoras	Projeto de Vida/ Pós-médio*	02	02	02
	Estudo Orientado	05	05	05
	Eletiva I	02	02	02
	Eletiva II	02	02	02
Subtotal - PD	11	11	11	
Totais de Cargas Horárias	Semanal em h/a	45	45	45
	Anual em h/a	1.800	1.800	1.800
	Anual em horas	1.500	1.500	1.500

*A disciplina Projeto de Vida será ofertada para as turmas de 1º e 2º anos do Ensino Médio, e a disciplina Pós-médio será ofertada para as turmas de 3º ano do Ensino Médio.

Fonte: Secretaria de Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul (2018).

Como demonstrado, as matérias que fazem parte da Base Comum Curricular são Linguagens, Ciências da Natureza; Ciências Humanas e Sociais e Matemática, e compõem 34 períodos semanais. Com a implementação da BNCC, os componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática deverão ser oferecidos nos três anos do Ensino Médio. Quanto a língua estrangeira, os currículos no ensino médio incluirão,

obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

Quanto à carga horária mínima anual deverá ser ampliada de 800 horas anuais, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, de forma progressiva devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017. Essa ampliação da carga horária não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio.

O currículo do ensino médio composto pela Base Nacional Comum Curricular conterá itinerários formativos, que segundo o MEC:

Os itinerários formativos são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio. Os itinerários formativos podem se aprofundar nos conhecimentos de uma área do conhecimento (Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e da formação técnica e profissional (FTP) ou mesmo nos conhecimentos de duas ou mais áreas e da FTP. As redes de ensino terão autonomia para definir quais os itinerários formativos irão ofertar, considerando um processo que envolva a participação de toda a comunidade escolar (BRASIL, 2018)

Nesse novo formato, cada área do conhecimento possui competências específicas que, por sua vez, devem ser relacionadas a um conjunto de habilidades, correspondentes às aprendizagens fundamentais a todos os alunos do Ensino Médio. As redes de ensino serão autônomas para escolher quais os itinerários formativos que irá ofertar, desde que seja relevante para a comunidade e contexto local. São cinco itinerários formativos: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional. De acordo com o MEC, as redes de Ensino terão autonomia para definir seis itinerários, pois conforme sua relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino.

A Lei não é explícita quanto ao número de itinerários formativos que cada ente federativo poderá incluir, assim, possibilita que cada Secretaria de Estado de Educação possa elaborar o seu próprio currículo, desde que esteja adequado ao mínimo exigido. Dessa forma os Institutos podem incluir disciplinas na parte

Diversificadas, a exemplo das disciplinas propostas pelo ICE, sendo: Projeto de Vida/Pós-Médio; Estudo Orientado.

Portanto, ficou definida na Lei 13.415/17 em “até” 1.800 horas; à composição das áreas que integram o currículo do ensino médio é acrescida a expressão “e suas tecnologias” (passa a compor o Art. 35 da LDB). A ampliação da jornada ficou estabelecida em cinco horas diárias conferindo ao ensino médio a carga horária mínima de 3.000 horas; a polêmica em torno de Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física foi “resolvida” por meio de sua presença obrigatória na forma de “estudos e práticas”; os itinerários formativos serão ofertados em conformidade com as “possibilidades dos sistemas de ensino” sem assegurar, portanto, a tão proclamada escolha e protagonismo dos estudantes; que, também em conformidade com as possibilidades, as redes de ensino poderão compor “itinerários formativos integrados”. As escolas terão até o ano de 2022 para se adequarem.

Além disso, foi incluída a possibilidade de que os sistemas de ensino firmem convênios com instituições de educação à distância com vistas à oferta de cursos que serão integralizados na carga horária total do ensino médio. Neste aspecto, faz se presente também a mercantilização da educação básica, que passa a compor não apenas a definição das finalidades e concepções que orientam os processos formativos escolares, mas também o financiamento público para a oferta privada da educação por meio da Educação à Distância (EaD) e da oferta do itinerário de formação técnica e profissional. Ou seja, a realização de parcerias público-privadas passa a ser possível tanto por meio da formação técnica e profissional, mas também para a realização de convênios para oferta de cursos à distância. Nesse sentido:

Também aqui se faz presente a mercantilização da educação básica, que passa a compor não apenas a definição das finalidades e concepções que orientam os processos formativos escolares, mas também o financiamento público para a oferta privada da educação. Configura-se, assim, a hegemonia de uma perspectiva pragmática e mercantilizada do ensino médio público (SILVA; SCHEIBE, 2017 p.27)

Houve a entrada das Disciplinas Diversificadas, que são compostas pelas Atividades Integradoras, sendo Projeto de Vida/Pós-Médio; Estudo Orientado; Eletiva I e II e compõem 11 períodos semanais. Com a introdução do Projeto de Vida como componente curricular na Rede Estadual de Ensino do Mato Grosso do Sul se deu em 2017, quando da implantação da parceria com o ICE. É ofertado no 1º e 2º ano do EM

por meio de práticas pedagógicas relacionadas ao mundo do trabalho, dando início à formação e à discussão de cenários para sua escolha da área de formação profissional. O Pós-Médio é um componente ofertado exclusivamente para alunos do 3º ano do Ensino Médio e substitui os componentes do Projeto de Vida. No Pós-Médio, os alunos terão conteúdos voltados para a prova do Enem e vestibulares.

Segundo pesquisa exploratória feita em escolas de Campo Grande, participantes do Programa Escola da Autoria, nos dias 12 e 30 de novembro de 2020, verificou-se que nas cinco aulas semanais de Estudo Orientado, o foco é voltado para o desenvolvimento da autonomia e autodidatismo do estudante, uma vez que o aluno decide quais áreas ele deve dar ênfase em seus estudos. Essa decisão se dá com auxílio dos professores que são também Coordenadores de Área.

A pesquisa exploratória também trouxe elementos acerca da prática dos Professores e Coordenadores de Área na execução dos Estudos Orientados, desenvolvidos por meio de projetos de pesquisa, jogos, além das disciplinas eletivas, que aquelas escolhidas pelos alunos. Esse trabalho é desenvolvido pela tutoria e a Pedagogia da Presença, além de práticas propostas pela tecnologia educacional do ICE para o desenvolvimento do Protagonismo Juvenil, como as lideranças de turma, grêmio estudantil e clubes de protagonismo. Novamente fica evidenciado que o ICE valoriza as disciplinas que visam as habilidades socioemocionais do que as disciplinas que visam o crescimento acadêmico e científico dos alunos.

Uma professora entrevistada na pesquisa exploratória esclareceu, ao falar sobre a participação dos docentes nas Atividades Integradoras, que “O desafio é conquistar o aluno. Chamar as famílias, exemplo da discoteca anos 80 para os pais virem para a escola. Tudo tem que ter evidência, fotos, relatos, lista de presença. Impresso para o ICE ver”.

Por meio dessa fala pode-se observar que a atuação do professor vai muito além da formação recebida na graduação, visto que o professor precisa envolver alunos e famílias ao protagonismo, por meio de atividades que vão além do colocado no currículo, a exemplo da discoteca anos 1980, organizada no contraturno. Segundo fala de alguns professores, além de não receberem formação acadêmica para desenvolver o protagonismo, também há uma precarização do trabalho docente, visto que para desenvolverem atividades extracurriculares, na maioria das vezes trabalham fora do seu turno de trabalho normal, o que lhes acarreta danos diversos.

4.4. A atuação do ICE delinea os parâmetros para a formação de professores e gestores em MS

Segundo o modelo de atuação escolar proposto pelo ICE o que se visa é:

a adoção de critérios próprios para a seleção de gestores das escolas; a adoção de critérios de seleção e remoção de professores da rede; a avaliação de gestores, professores e alunos; a adoção de sistemas de incentivo para os professores, em função dos seus próprios resultados e dos resultados dos alunos; a criação de Centros na forma de OS (Organização Social), com participação de municípios, outras organizações sociais e da sociedade civil; a co-participação dos municípios; a criação de um Conselho Gestor responsável pelo gerenciamento do Centro, bem como previsão de sua composição, responsabilidades e autonomia (MAGALHÃES, 2008, p.28).

Sobre a adoção de critérios próprios para seleção de gestores e professores, o mesmo ocorreu no período subsequente à assinatura do Acordo de Cooperação em 2017. Quanto ao processo de seleção de professores, conforme o Edital n.1/2017 da Secretaria de Estado de Educação, publicado nas páginas 05 a 07 do Diário Oficial nº 9329 de 16 de janeiro de 2017, tornou público o processo de seleção de profissionais já concursados e atuantes na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, para atuação, “em regime de 40 (quarenta) horas de jornada de trabalho, nas escolas estaduais onde será implantado o Programa de Educação em Tempo Integral - Escola da Autoria – Ensino Médio”. Os critérios de escolha estavam constituídos de acordo com o perfil pedagógico conforme as diretrizes da proposta do ICE, sendo:

Durante a entrevista será analisado, por meio de instrumento próprio, o perfil do candidato quanto às seguintes competências: 3.3.1 - facilidade de comunicação e persuasão; 3.3.2 - flexibilidade e disposição para mudanças; 3.3.3 - habilidade de liderança e/ou trabalho em equipe; 3.3.4 - pró-atividade e autodesenvolvimento, além de disponibilidade de carga horária para a dedicação exclusiva nas Escolas da Autoria face ao período integral (MATO GROSSO DO SUL, 2017).

Conforme disposto os professores (prioritariamente os que já lecionavam na escola) deveriam passar na prova de conhecimentos e uma entrevista acerca da proposta do ICE. Nota-se que as características desejadas nos professores selecionados, tais como “persuasão”; “disponibilidade para mudanças”; “liderança”; “pró-atividade”, são características de uma educação sob influência empresarial que favorecessem o processo de implantação do programa, além de criar uma equipe moldada conforme seus interesses.

tendo começado pela formação de uma Equipe de Implantação responsável, entre outras coisas, pela adequação da proposta pedagógica a ser implantada no Estado de Mato Grosso do Sul e, posteriormente, serem os responsáveis pelas formações dos professores.

Quanto a exclusividade, segundo Silva (2020), houve um impasse em decorrência do acréscimo do parágrafo 5º na Lei n. 5.306, de 21/12/2018 (MATO GROSSO DO SUL, 2018), em que ao criar a Escola da Aatoria ficou definido que “o professor dependerá do quantitativo de turmas na escola que estiver lotado para ter dedicação plena e integral, abrindo assim, precedência nas Escolas da Aatoria a ser integral para os estudantes e parcial para os professores” (SILVA, 2020, p. 59).

Essa alteração causou prejuízo aos docentes, pois, ao optarem pela exclusividade exigida pelo ICE, tiveram que desistir de suas cargas horárias em outras escolas. Conforme verificou-se, em entrevista exploratória com os professores, não houve continuidade ao programa de exclusividade e que não sabiam o motivo da descontinuidade, foi levantada a hipótese de inviabilidade de recursos para permanência de professores com dedicação exclusiva.

Portanto, devido essa ruptura com a exclusividade, o professorado que optou pela permanência exclusiva na Escola da Aatoria em parceria com o ICE tiveram algum tipo de prejuízo em sua carga horária. Por conseguinte, esses professores que perderam a exclusividade acabaram tendo que assumir aulas em outras escolas para complementar seus salários, o que acabou por dificultar o bom andamento dos trabalhos pois não estavam totalmente disponíveis a uma escola apenas, conforme pode-se constatar na fala de um professor a seguir:

[...] até 2018 era muito tranquilo com dedicação exclusiva era possível trabalhar a proposta em sua totalidade, não havia dificuldade. Mas a exclusividade não foi viável, possivelmente pelas despesas. Então após 2019 alguns professores tiveram que deixar a exclusividade, isso acabou por dificultar o trabalho porque os professores não estavam totalmente disponíveis, dificultando as tutorias e a totalidade do programa.

Além de expressões do ICE tais como o “empoderamento” a “valorização dos professores” e “salários dignos”, não foram garantidos no desenrolar da parceria. Tão pouco respeitados pelo próprio ICE no sentido, sendo exatamente o oposto do que foi colocado por seu presidente, quando ao se referir aos professores disse que os professores eram como vítimas sendo “da degradação da profissão (...), de uma

infraestrutura escolar precária, da ausência de sistemas de reconhecimento e incentivo, de formação desvinculada da realidade escolar, das ingerências políticas no sistema” (MAGALHÃES, 2008, p.7).

Diante do exposto verificou-se que há a intencionalidade em promover mudanças diretas tanto na gestão do sistema de ensino ao propor um modelo de Gestão Escolar para Resultados (GepR) (ALVES, 2018, p. 100) e ao formar a equipe da SED/MS bem como as equipes escolares a fim de executarem o modelo de gestão e o modelo pedagógico proposto pelo ICE.

Somado à interferência no processo de gestão democrática na certificação ocupacional para diretores de escolas, sendo o princípio de gestão democrática estabelecido na Constituição de 1988, desrespeito frente ao modelo da gestão por processo de certificação ocupacional, conforme indicado abaixo:

Constatou-se a substituição da gestão democrática por outra lógica de gestão pautada por objetivos em escala organizacional com vistas à Qualidade Total da educação. Assim, a SED/MS buscou se adequar ao modelo gerencial, que tem como base o princípio da eficiência, com ênfase nos resultados, mediante a proposta “Educação para o Sucesso”. Tal proposta alterou, por exemplo, os processos para o provimento de cargo de diretor da escola, à medida que instituiu sistemas avaliativos por meio de certificação ocupacional como instrumento de meritocracia e competição para a função de diretor das escolas estaduais. (ALVES, p.1, 2018)

Quanto ao provimento ao cargo de gestor, Magalhães (2008) ao se referir ao modelo ideal de gestão, em uma breve análise sobre a gestão escolar, diz que:

[...] ainda encontramos na rede algumas escolas que funcionam, ou seja, o aluno aprende! Uma avaliação precisa dessas escolas mostra que o fator de diferenciação é a qualidade da Gestão. São os gestores que, mesmo empiricamente, aplicam o Ciclo PDCA⁴¹ (*Plan, Do, Check, Act*), elaboram um planejamento escolar juntamente com os professores, executam-no, medem o resultado e agem sobre os desvios. Além disso, premiam os melhores, punem os piores (quando o sistema permite) e atraem a comunidade para a vida escolar. Simples, não? Só que essas são as exceções das exceções. Um dos maiores problemas encontra-se na forma de seleção dos Gestores Escolares. Ora é fruto de indicação política (do prefeito, do vereador, do deputado); ora é por eleição direta (como se democracia e competência fossem sinônimos). Gestão Escolar é uma profissão extremamente complexa, requerendo, pois, ser considerada uma carreira, a fim de minimizar as influências políticas. Todavia, o gestor deve ter autonomia administrativa para conduzir a escola. Essa é uma condição necessária para que se produza o resultado que dela se espera. No entanto, não é suficiente, pois existem outras variáveis relevantes no processo educacional. Outro elemento nocivo à gestão eficiente das escolas são as

41 PDCA é um método iterativo de gestão de quatro passos, utilizado para o controle e melhoria contínua de processos e produtos.

Gerências Regionais de Educação (GRE), visto que, via de regra, atendem a indicações políticas e transformam-se em centros de exercício de poder e tutela das escolas. Essas organizações precisam ser repensadas e ter sua estrutura adequada ao efetivo apoio às escolas, porém atuando sob as demandas. (MAGALHÃES, 2008, p.7)

Em sua fala, Magalhães (2008) expressa que “um dos maiores problemas se encontra na forma de seleção dos Gestores Escolares”, visto que o que ocorre é a indicação política e não por capacidade, ou por eleição. Magalhães questiona o fato do gestor ser escolhido diretamente, sob o exercício democrático de escolha da maioria, visto que para ele a escolha de um gestor por meio de votação não é a garantia de escolha do melhor gestor, desvalorizando esse modelo de processo de escolha. Na esteira dessa ideologia, a SED, junto ao governo do Estado de MS, criou a Lei 4.973 de 29 de dezembro de 2016 (MATO GROSSO DO SUL, 2016) que além de criar o programa da Escola da Autoria, regulamenta a aspectos da gestão em seu artigo 3º, na alínea VI, como se lê:

[...] mecanismos objetivos para seleção, monitoramento, avaliação, formação continuada e substituição, se for o caso, dos Diretores e demais servidores lotados nas unidades escolares, de acordo com a legislação estadual vigente; (MATO GROSSO DO SUL, 2016).

Conforme o exposto nesse artigo, se um diretor, assim como demais servidores, não corresponder com o perfil esperado para compor o quadro de servidores da Escola da Autoria, poderá haver desligamento de seus cargos e serem substituídos por outro servidor, considerando-se que, após as formações, os mesmos recebem instruções de como seguir com o andamento da proposta. Aqui cabe complementar que em uma das entrevistas realizadas com uma professora das escolas visitadas em pesquisa a campo, a mesma relatou que precisou se preparar para uma prova do ICE e depois de aprovada na prova, passou por uma entrevista para verificação se seu perfil enquadraria no que o ICE esperava.

Para Alves (2018), além do comprometimento no princípio constitucional da gestão democrática, por meio da parceria com o Instituto Ayrton Senna (IAS), também houve uma migração do processo de certificação ocupacional para diretores de escolas implantado pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) para a Secretaria de Estado de Educação a partir de 2007, na gestão do então governador André Puccinelli, visto que:

[...] na rede estadual de ensino, os diretores de escolas continuaram sendo eleitos pela população escolar e de seu entorno, contudo, atualmente, se submetem ao mesmo processo de certificação ocupacional que os diretores da rede municipal de ensino. (ALVES, 2018, p.2)

Ou seja, as disputas ocorridas no campo da educação em MS, vem ocorrendo desde 2007 pelo IAS e continuará enquanto o setor privado estiver tendo abertura para firmar as parcerias na educação pública.

Ao se colocar em vigor legislações criadas pela reforma do Ensino Médio de forma aligeirada, o que acaba por favorecer o setor empresarial, tendo em vista à busca de expertises do setor privado e, conseqüentemente, o fortalecimento das parcerias como alternativa ao atendimento dessas legislações. Dessa forma, pode-se inferir que se configura um ciclo em que legislações são criadas por meio de influências e interferências do setor privado, e essas mesmas ao serem colocadas em prática, incentivam a entrada do setor privado no âmbito do público, como pode-se observar na implantação do Ensino Médio em Tempo Integral via parcerias com Institutos como o ICE.

Considerando que as justificativas apresentadas pelo instituto para embasar tanto sua metodologia, quanto sua entrada na educação pública, inclusive na de MS, foram os baixos níveis de aprendizagem de autoestima e de ambição para com o futuro, somados a limitado repertório cultural e repertório moral permeado pelo senso de sobrevivência (ICE, 2020). Com base legal no Artigo 3º da Constituição Federal; no Artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96); na concepção e finalidades da Educação na perspectiva da UNESCO; no alinhamento político e conceitual dos documentos do Paradigma do Desenvolvimento Humano - PNUD; nos Códigos da Modernidade concebidos por Bernardo Toro; e nas Mega Habilidades concebidas por Dorothy Rich.

No entanto, com a abertura às parcerias privadas, e em alinhado à Meta 6º do Plano Nacional de Educação – PNE⁴², o ICE está se corresponsabilizando com governo de MS na execução do novo Ensino Médio em Tempo Integral, e que para a realização da ampliação do tempo de permanência na escola, deveriam ser selecionadas as unidades escolares que estivessem com estrutura física adequada para os estudantes e a comunidade escolar. condições essas em desacordo com o

42 O Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024) prevê como meta de nº 6: “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos(as) alunos(as) da Educação Básica” (BRASIL, 2014).

que rege a lei do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI, Portaria nº 727, de 13 de junho de 2017 (BRASIL, 2017), conforme consta no anexo III ao discorrer a infraestrutura requerida das escolas com metragens sugeridas, sendo:

Biblioteca ou Sala de Leitura – 50 m² 2. Salas de aula (8) – mínimo 40 m² cada 3. Quadra poliesportiva – 400 m² 4. Vestiário masculino e feminino – 16 m² cada 5. Cozinha – 30 m² 6. Refeitório. (BRASIL, 2017)

No entanto, a realidade das escolas é que muitas continuam com a mesma área, com espaços ainda não adequados, como por exemplo a falta de banheiros com duchas, conforme constatado em visitas para realização da pesquisa empírica.

À guisa de conclusão a reforma do Ensino Médio, a abertura para as parcerias público-privadas pretende proporcionar uma educação e uma escola de qualidade, inclusive atentando-se às diferentes necessidades das comunidades escolares ao criar os itinerários formativos, no entanto essa flexibilização que se “faz a partir tão somente da perspectiva do desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais conferindo pouca atenção à produção social” (FERRETI, 2018), mas não prestigia o professorado, nem a direção escolar ao considerá-los como receptores de uma proposta e não como colaboradores para a construção dos mesmos. Ademais os problemas que geram os baixos rendimentos estudantis, tais como os problemas decorrentes da pobreza, da desestrutura familiar, da necessidade de trabalhar precocemente, além da falta de valorização do professor, condições inadequadas das escolas para um ensino de qualidade, entre outros problemas, não serão sanados por meio do protagonismo juvenil.

No próximo capítulo será feita a análise das imbricações financeiras da parceria do ICE com seus parceiros empresariais bem como com o setor público, visto que conforme o Acordo de Cooperação Técnico firmado entre o ICE e a SED fica proibido qualquer tipo de repasse financeiro entre as partes, portanto há que se analisar quais os interesses do ICE e de seus parceiros financeiros.

CAPÍTULO 5 – DESDOBRAMENTOS FINANCEIROS DA PARCERIA INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE DA EDUCAÇÃO (ICE)

O presente capítulo tem por objetivo analisar aspectos do financiamento da educação em Mato Grosso do Sul, especificamente no que se refere ao Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) e os desdobramentos da parceria do ICE com a SED-MS. Essa abordagem tem como objetivo elucidar a relação financeira estabelecida no Acordo de Cooperação entre o ICE e SED e a responsabilidade do custeio e aplicação do recurso financeiro no EMTI efetivada pela SED, ICE e seus parceiros investidores.

5.1. O financiamento da Educação no Brasil: o FUNDEB

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) foi criado pela Emenda Constitucional (EC) n. 53 de 19 de dezembro de 2006 (BRASIL, 2006) e, inicialmente, regulamentado pela Medida Provisória nº 339 (BRASIL, 2006), esta última, posteriormente, foi convertida na Lei n. 11.494 de 20 de junho de 2007 (Brasil, 2007). Em 2020, findou-se o período de vigência e revogou-se a Lei do FUNDEB (2007 a 2020). Após ampla mobilização de setores progressistas da sociedade e entidades em defesa da educação pública, foi aprovada uma nova regulamentação para o FUNDEB pela Lei Nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020 (BRASIL, 2020).

Concomitantemente a aprovação da Lei, houve a publicação da EC Nº 108 de 27 de agosto de 2020 (BRASIL, 2020), que transformou o FUNDEB em mecanismo permanente de financiamento da educação básica pública e que passará por uma revisão a cada dez anos. Vale esclarecer que o FUNDEB substituiu o antigo Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), criado pela EC Nº 14 de 1996.

O FUNDEB é um fundo especial, de natureza contábil, composto por uma cesta de vinte e sete fundos provenientes dos seguintes impostos: Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doação de Quaisquer Bens ou Direitos (ITCD); Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transportes Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS); Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores (IPVA); Imposto que a União

eventualmente instituir no exercício da competência (cotas-partes dos Estados, Distrito Federal e Municípios); Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural (cota-parte dos Municípios) (ITRm); Fundo de Participação dos Estados e do Distrito Federal (FPE); Fundo de Participação dos Municípios (FPM); Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações (IPIexp); Receita da dívida ativa tributária, juros e multas relativas aos impostos acima relacionados; e adicional na alíquota do ICMS vinculados à educação, conforme disposto na Constituição Federal nos artigos 212 e 212-a. (BRASIL, 1988).

Trata-se de um mecanismo de redistribuição de recursos em regime de colaboração, destinados à manutenção e desenvolvimento da educação básica pública visando qualidade e equidade por meio do Custo Aluno Qualidade (CAQ) como referência para o padrão mínimo de condição de oferta além da valorização dos profissionais da educação (MEC, 2021). Outra base de cálculo estipulada foi o Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi), sendo o indicador que mostra qual deve ser o investimento aluno/ano, com base em despesas como salários e carreira, instalações, equipamentos e infraestrutura adequados, insumos, materiais didáticos, entre outros, conforme previsto na Constituição Federal, nos artigos 70 e 71 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394/1996 (BRASIL,1996) e no Plano Nacional de Educação instituído pela Lei nº 13.005/2014 (BRASIL,2014).

O CAQ e o CAQi foram, inicialmente, detalhados pelo ^{Parecer 8/2010} do CNE (Conselho Nacional de Educação) ao inclui-los na matriz para o padrão mínimo de qualidade para a educação básica. Este padrão mínimo está previsto no artigo 4º da LDB. Posteriormente, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou o ^{Parecer 3/2019}, no qual passa para o MEC a obrigação de calcular e implementar o CAQi e o CAQ, revogando o Parecer 8/2010. O Decreto 10.660 de 25 de março de 2021 (BRASIL, 2021) institui o Comitê Permanente de Avaliação de Custos na Educação Básica do Ministério da Educação com a finalidade de realizar a análise da destinação de recursos públicos para a educação básica por meio da realização de estudos acerca da viabilidade de implementação de valores *per capita* associados à qualidade da educação básica, em função das correspondentes fontes de custeio ou financiamento da mesma.

Quanto à redistribuição dos recursos do FUNDEB, dar-se-á mediante o número de matrículas conforme censo escolar existentes na educação básica, de acordo

com as áreas de atuação prioritária dos entes federados conforme estabelecido na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). De acordo com a Emenda Constitucional 95 de 15 de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016) e a Lei 14.113 de 25 de dezembro de 2020 (BRASIL, 2020), cada ente federado deve considerar a necessidade de cumprimento do valor médio ponderado por aluno.

Quanto a forma de cálculo do valor médio ponderado por aluno, disposto na Resolução nº 1 de 15 de fevereiro de 2007 (BRASIL, 2007b), e os critérios que visam estabelecer se há necessidade ou não de complementação de recursos por parte da União, são elaborados anualmente por meio de uma Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade, conforme Anexo da Lei nº 11.494/2007 (BRASIL, 2007a), com vistas a tornar a divisão dos recursos do Fundo mais igualitária. Pela referida Lei, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica.

Quanto ao salário dos professores, as regras do antigo Fundeb estipulavam que 60% dos recursos sejam destinados ao pagamento dos salários dos professores. O novo texto, no entanto, prevê que o valor piso passe a ser de 70% e há, ainda, troca do termo "professor" por "profissionais de educação". Os 30% restantes são destinados a aquisição, construção e manutenção de serviços e equipamentos de ensino.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a LDB lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), especificam as responsabilidades na oferta da educação sendo distribuídas da seguinte forma: União com Ensino Médio; Estados com ensino Médio; Municípios com Educação Infantil. Essa distribuição de responsabilidades foi feita visando reduzir as desigualdades de recursos disponíveis para o financiamento da educação no país, reduzir a diferença entre os valores disponíveis por aluno entre as redes estadual e municipais e promover um esforço progressivo para que a Educação Básica Pública alcance patamares de qualidade.

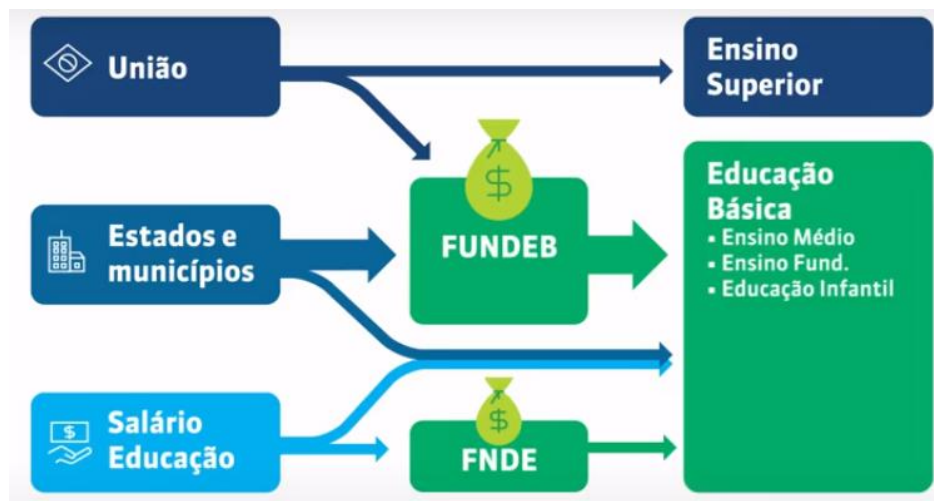
Em sua aplicação, a União complementa o FUNDEB para reduzir as desigualdades entre as redes de ensino, custeando gastos com salários, merenda e transporte escolar, por exemplo. Conforme estabelecido constitucionalmente, a complementação da União é de no máximo 30% (trinta por cento) e de no mínimo 23% (vinte e três por cento) do valor de complementação ao Fundeb para manutenção e no desenvolvimento do ensino, sendo: 10 (dez) pontos percentuais no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, sempre que o Valor Anual por Aluno

(VAAF) não alcançar o mínimo definido nacionalmente; de no mínimo, 10,5 (dez inteiros e cinco décimos) pontos percentuais, em cada rede pública de ensino municipal, estadual e do distrito federal, sempre que o Valor Anual Total por Aluno (VAAT) não alcançar o mínimo definido nacionalmente; e 2,5 (dois inteiros e cinco décimos) pontos percentuais nas redes públicas que, cumpridas condicionalidades de melhoria de gestão, alcançarem evolução de indicadores de atendimento e de melhoria da aprendizagem, notadamente visando melhorias nos resultados do IDEB, e com redução das desigualdades a serem definidos pelo Valor Anual por Aluno Resultado/Rendimento (VAAR), nos termos do sistema nacional de avaliação da educação básica⁴³.

Em relação à fonte adicional do salário educação, este é uma contribuição social prevista no art. 212, § 5º, da Constituição Federal (BRASIL, 1988), sendo um recurso de fonte adicional de financiamento do ensino fundamental público. Posteriormente o Decreto 6.003/2006 (BRASIL, 2006) trouxe novas regulamentações na arrecadação e aplicação dos recursos do salário-educação. Assim, ficou estabelecido que as cotas estaduais e municipais são aplicadas diretamente pelo ente federado responsável pela rede pública. Segundo site do FNDE, quanto à distribuição dos recursos vinculados na CF/1988, Estados e Municípios destinam um mínimo de 25% de impostos e transferências, sendo que a maior parte para o FUNDEB, que redistribui recursos entre estados e municípios. O restante é investido nos próprios estados e municípios que arrecadam. O investimento do governo federal é destinado ao ensino superior. A figura abaixo exemplifica esses repasses:

Figura 8: Repasses do FUNDEB

⁴³ Para mais informações sobre o novo FUNDEB, vide cartilha do FUNDEB, produzido pelo FNDE e o Ministério da Educação. Ou pelo Manual de Orientações do Novo FUNDEB, disponível em <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb/ManualNovoFundeb2021.pdf>



Fonte: Instituto Unibanco (2020)

O novo FUNDEB altera o repasse do VAAT, ao ser definido como referência de cálculo para distribuição de recursos da complementação da União a faixa acima de 10%. Assim, o VAAT terá o repasse distribuído de forma gradual, sendo que do total dos recursos de responsabilidade da União 2,5% devem ser repassados aos entes sob o critério de bom desempenho no Sistema Nacional de Avaliação de Educação Básica (SAEB). Quanto a cesta de impostos, foram excluídos da redistribuição os recursos relativos à Lei Kandir⁴⁴ e incluídos os recursos relativos às alíquotas adicionais de ICMS para os Fundos de Combate à Pobreza, conforme site do FNDE (2021)⁴⁵.

Ainda segundo o FNDE (2021), outra mudança é na questão do reforço no monitoramento feito pela sociedade, ao ampliar o número de integrantes dos conselhos de acompanhamento e controle social. Na esfera federal, serão incluídos dois representantes de organizações da sociedade civil (ONGs); nos estados e no Distrito Federal, o respectivo conselho de educação ganha mais uma vaga e ainda serão acrescentados dois integrantes de ONGs. Somado a isso também passa a ser obrigatório o registro bimestral no Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE), órgão mantido pelo MEC.

44 Lei complementar nº 87 publicada em 13 de setembro de 1996, dispõe sobre o imposto dos estados e do Distrito Federal, nas operações relativas à circulação de mercadorias e serviços.

45 Disponível em <https://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-fundeb>

5.2. A operacionalização do FUNDEB no Ensino Médio no estado de Mato Grosso do Sul

Na ocasião da implantação do FUNDEB no Estado de MS, o crescimento das matrículas da educação básica foi bem mais tímido que o das matrículas do ensino fundamental do período do FUNDEF, segundo informado por Fernandes; Fernandes (2014), visto que:

[...] há contradições que se apresentam e que promovem restrições ao direito educacional no município. O Fundef incentivou as matrículas no ensino fundamental em âmbito municipal porque cada matrícula significou um valor per capita diante do valor do custo/aluno/ano. Por seu turno, o Fundeb, ao resgatar o conceito de educação básica sem aumentar os recursos para MDE, perdeu a elasticidade de ampliação de matrículas. O que permaneceu em comum na operacionalização dos fundos foi que ambos promoveram aumento de receitas via transferências entre redes de ensino na mesma unidade subnacional, neste caso entre o estado de Mato Grosso do Sul e o município de Campo Grande [...]. Com efeito, o que no Fundef era 15% dessas receitas para o ensino fundamental, com o Fundeb é 20% – embora de forma gradativa (FERNANDES; FERNANDES, 2014, p. 7).

Quanto ao Valor Anual por Aluno Mínimo (VAAF-MIN), definido nacionalmente para o ano de 2021, foi estabelecido pelo MEC em R\$ 4.397,91 (quatro mil, trezentos e noventa e sete reais e noventa e um centavos), conforme a Portaria Interministerial MEC/ME nº 4, de 29 de junho de 2021. O Valor Anual Total Mínimo por Aluno Mínimo (VAAT-MIN) definido nacionalmente para o ano de 2021 foi estipulado em R\$ 4.837,41 (quatro mil, oitocentos e trinta e sete reais e quarenta e um centavos) no âmbito do FUNDEB. Como o VAAT é uma complementação, o valor é repassado às redes de ensino (municipais, estaduais ou distritais), diferente da complementação VAAF que é repassada somente aos Estados e ao DF. Ou seja, primeiro haverá a complementação da União e depois complementação do Fundo estadual, depois, se necessário, complementa os recursos dos Municípios.

O VAAF estimado para MS na modalidade Ensino Médio em Tempo Integral para 2021 foi estimado em R\$ 6.664,67, com um total de receita via FUNDEB estimado em R\$ 3.388.700,90 (milhões) para MS, conforme Portaria Interministerial MEC/ME nº 8, de 24 de setembro de 2021 (BRASIL, 2021). Considerando-se o valor informado pelo FNDE e pelo SIOPE para o ano base de 2019, conforme tabela a seguir, verifica-se uma diferença para menor no valor do cálculo se comparado 2019 que foi de R\$ 7.249,29 em relação a 2020.

As redes de ensino de Mato Grosso do Sul só começam receber a complementação da União em 2022, sendo que no Estado de MS, atualmente, o VAAT é de R\$ 3.720,00, lembrando que esse valor deverá subir gradativamente até 2026, chegando ao valor estimado de R\$ 5.508,00. Segundo Claudio Riyudi Tanno, consultor de Orçamento e Fiscalização Financeira, 18 municípios de MS terão um VAAT inferior aos R\$ 5.508,00 em 2026, face ao valor de suas arrecadações, sendo que o valor de repasse do fundo, até 2026, no Estado de MS irá alcançar o valor de R\$ 19 milhões (TANNO, 2021).

Tabela 4: Valores gastos aluno EMTI 2018-2019

VALOR GASTO ALUNO ENSINO MEDIO TEMPO INTEGRAL - MS 2014 A 2019					
Fator: 1,30				Ensino médio Integral	VALOR ALUNO (VA)
				Integral e Integrado Educação Profissional	
Ano	TOTAL DESPESAS ENSINO MEDIO	MATRÍCULA PONDERADA	Por aluno - Ponderação	Por Modalidade Ponderado	
2018	623.634.429,36	131773	4.732,64	53.175.451,48	6.152,43
2019	710.103.361,15	127341	5.576,38	74.964.936,87	7.249,29

FONTE: SIOPE (2020). [https://www.fnnde.gov.br/siope/RREO_Estadual_50_6_2014 a 2019](https://www.fnnde.gov.br/siope/RREO_Estadual_50_6_2014_a_2019) - SIOPE

Tabela 5: Despesas correntes liquidada FUNDEB/MS 2018-2019

		2018	2019
PESSOAL E ENCARGOS	Ensino Fundamental Fundeb	412.117.530,61	467.408.252,48
	Ensino Médio - Fundeb	618.176.295,94	586.599.684,84
	TOTAL	1.030.293.826,55	1.054.007.937,31
OUTRAS DESPESAS	Ensino Fundamental Fundeb	3.638.755,61	5.993.988,25
	Ensino Médio - Fundeb	5.458.133,41	123.503.676,31
	TOTAL	9.096.889,02	129.497.664,56
TOTAL	Ensino Médio - Fundeb	623.634.429,36	710.103.361,15

Fonte: [https://www.fnnde.gov.br/siope/RREO_Estadual_50_6_2014 a 2019](https://www.fnnde.gov.br/siope/RREO_Estadual_50_6_2014_a_2019) - SIOPE

FONTE SIOPE - ATUALIZADO PELO INPC ATÉ DEZ 2020

Segundo a Portaria interministerial nº 4, de 27 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), que estabelece os parâmetros operacionais para FUNDEB, no exercício de 2020, o valor anual mínimo nacional por aluno ficou definido em R\$ 3.643,16 (três mil, seiscentos e quarenta e três reais e dezesseis centavos), previsto para o exercício de 2020, sendo o valor estimado no âmbito de cada estado desdobrado por etapas,

modalidades e tipos de estabelecimentos de ensino da educação básica. Esse valor também poderá ser ajustado em razão de alterações no quantitativo de matrículas do Censo Escolar de 2019, publicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e na estimativa das receitas do Fundeb provenientes das contribuições dos estados.

No entanto, o Ministério da Economia fez uma reestimativa das respectivas receitas para o ano de 2020, mediante impacto da pandemia do Coronavírus (COVID-19) na arrecadação de impostos, resultando na publicação da Portaria Interministerial nº 3 de 2020, que corrigiu e ajustou os parâmetros operacionais do Fundo, com impacto no valor médio aluno ano e na Complementação da União. Com isso, o valor médio aluno ano foi reestimado para R\$ 3.349,56 (três mil, trezentos e quarenta e nove reais e cinquenta e seis centavos) e a Complementação da União em R\$ 14.760.993.837,66, para um total de 38.805.137 alunos (MEC, 2021), conforme informado pelo site da Confederação Nacional de Municípios⁴⁶.

O valor mínimo por aluno do Fundeb é determinado exclusivamente pelo Governo Federal, através da Portaria editada anualmente. O VAA é estimado no âmbito de cada estado e do Distrito Federal, desdobrado por etapas de ensino, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica, na forma do disposto nos artigos 10 e 36, § 2º, da Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007, e observadas as ponderações definidas por meio da Resolução MEC nº 1, de 11 de dezembro de 2019 (MEC, 2021).

De acordo com a regulamentação do FUNDEB, Lei 14.113 de 2020 (BRASIL, 2020), o (CAQ) será o parâmetro adotado para o financiamento da educação em todas as etapas e modalidades da Educação Básica nas ponderações aplicáveis ao Novo FUNDEB. Há que se considerar que o CAQ contempla um rol de insumos e se pauta no argumento de objetivar garantir o efetivo direito à educação e o alcance da aprendizagem em todas as etapas e modalidades da Educação Básica.

O cálculo do CAC inclui tanto o acompanhamento regular dos indicadores dos gastos educacionais com a qualificação e a remuneração do pessoal docente e dos demais profissionais da educação pública, como a aquisição, a manutenção, a construção e a conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino e com material didático, alimentação e transporte escolar.

46 Disponível em <https://www.cnm.org.br/comunicacao/noticias/estimativas-do-fundeb-2021-sao-publicadas-e-passam-a-valer-a-partir-deste-mes>

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) fez uma nota técnica sobre o levantamento global de investimentos na educação básica (DIGEF/FNDE), com o objetivo de subsidiar tecnicamente a definição quanto ao padrão mínimo nacional de qualidades que norteia a definição do CAQ. No que tange à capacidade de investimento na educação básica pública por aluno ao ano, por ente federado, a estimativa de Mato Grosso do Sul foi de R\$ 5.905,88, conforme dados levantados pela pesquisadora no site do Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE).

Quanto ao valor reestimado para o ano de 2020, que foi de R\$ 3.349,56, para R\$ 3.720,00, cabe a indagação em torno da definição de parâmetros sobre quanto custa a oferta de um ensino de qualidade e se esse valor é suficiente para a realização dessa considerada educação de qualidade, visto que em visita técnica às escolas da autoria do EMTI.

Durante a pesquisa exploratória inicial, verificou-se que as condições físicas precisavam ser adequadas ao ensino integral, conforme relatado no Capítulo 3. Além disso, é importante considerar que o VAAT para o Ensino Médio é de R\$ 3.720,00, sendo bem inferior ao valor estimado pelo relatório de investimentos do FNDE que foi de R\$ 5.905,88 para o Estado de Mato Grosso do Sul. O detalhamento desses valores será feito na sequência.

Conforme disposto na Lei 13.415 (BRASIL, 2017), art. 13 ao 17, são obrigatórias as transferências de recursos da União aos Estados e ao Distrito Federal, desde que cumpridos os critérios de elegibilidade estabelecidos nesta Lei e no regulamento, com a finalidade de prestar apoio financeiro para o atendimento às escolas públicas de EMTI cadastradas no Censo Escolar da Educação Básica.

A elegibilidade das escolas requer realização de diagnóstico preliminar da infraestrutura de cada unidade escolar escolhida para compor o quadro das Escolas da Autoria, bem como o cálculo do CAQi, que é o indicador que mostra qual deve ser o investimento aluno/ano, com base em despesas como salários e carreira, instalações, equipamentos e infraestrutura adequados, insumos, materiais didáticos, entre outros, conforme previsto na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e no Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), entre outras leis.

Conforme a Portaria 2116 DE 6 DE DEZEMBRO DE 2019 (BRASIL, 2019), que estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de

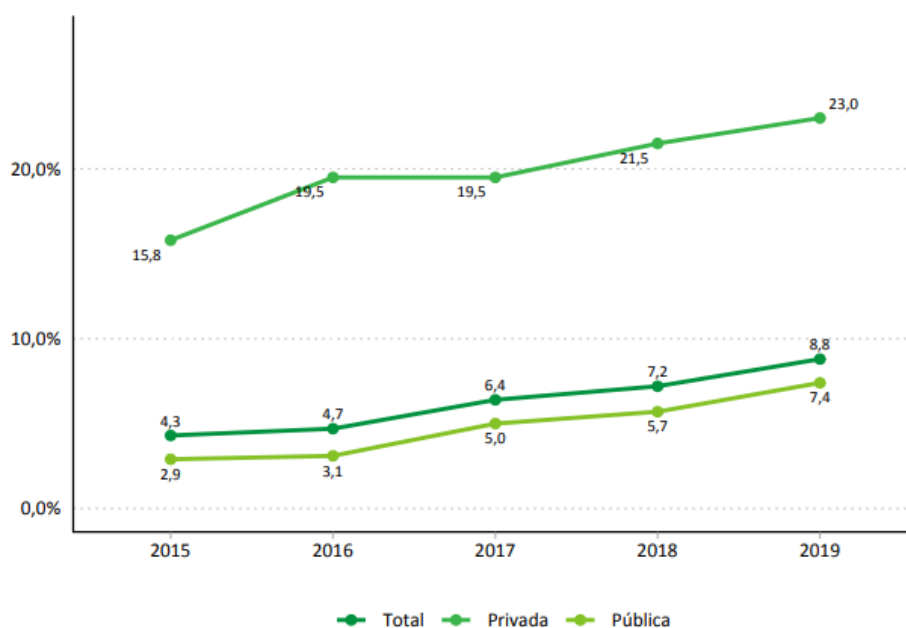
Fomento às Escolas de Ensino Médio, na parte que trata do financiamento e da estrutura de pagamentos, informa que os recursos destinados à implementação e ao desenvolvimento do EMTI correrá por conta da dotação orçamentária consignada ao FNDE, conforme descrito na Lei Orçamentária Anual (LOA), disposto no art. 17 da Lei nº 13.415 de 2017, onde lê-se que:

A transferência de recursos financeiros prevista no parágrafo único do art. 13 será efetivada automaticamente pelo FNDE, dispensada a celebração de convênio, acordo, contrato ou instrumento congêneres, mediante depósitos em conta-corrente específica (BRASIL, 2019).

Para uma análise da aplicação dos recursos na educação de MS, há que se salientar que os principais recursos para o financiamento são advindos da vinculação de 25% dos impostos dos Estados e Municípios para Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), sendo que o FUNDEB representa 80% desse montante. Vale ressaltar que os valores ou quantidade de recursos em reais, que irá representar os 80% do FUNDEB, variará conforme o montante da arrecadação.

Em Mato Grosso do Sul, em 2019, foram registradas 103.482 matrículas no ensino médio. Esse valor é 11,0% maior do que o número de matrículas registradas para o ano de 2015, sendo que o ensino médio não integrado à educação profissional apresentou um aumento de 6,2% no número de matrículas entre 2015 e 2019 e o ensino médio integrado à educação profissional apresentou um aumento de 122,4% no mesmo período. Conforme o Censo da Educação Básica de MS realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2019, 8,8% dos matriculados no ensino médio foram alunos de tempo integral. Na sequência histórica de 2015 a 2019, o número de alunos matriculados no Ensino Médio em Tempo Integral na rede pública de MS aumentou 4,5 pontos percentuais, conforme imagem abaixo:

Figura 9: Número de matrículas 2015 a 2019 no EMTI de MS



Fonte: Elaborado por DEED/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica. (2020)

Conforme determinado pelo Art. 212 da CF/1988, os principais recursos para o financiamento do ensino médio advém da vinculação de 25% dos impostos dos Estados e Municípios para Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), sendo eles: Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transportes Interestaduais e Intermunicipal e de Comunicação (Estadual) - ICMS; Imposto sobre Transmissão *causa mortis* e doação, de quaisquer bens ou direitos (Estadual) – ITCMD.

Segundo Braz (2020), as despesas do Ensino Médio não são apresentadas diferenciando o que corresponde ao Ensino Médio em Tempo Integral. A autora também levantou as despesas correspondentes aos percentuais gastos em MDE no Estado de MS, no período de 2007 a 2018, e verificou que “de modo geral, não há detalhamentos sobre os gastos nos documentos”, conforme demonstrado em tabela abaixo:

Tabela 6: Despesas Líquidas de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino

DESPESAS DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO ENSINO - LIQUIDADAS										
Ano	Educação infantil	Ensino fundamental	Ensino médio	Ensino superior	Ensino profissional não integrado ao ensino regular	Outras	Recurso do fundeb redistribuído	Despesas pagas com aplicações financeiras o Fundeb	Restos a pagar inscritos	Total das despesas
2007	0,00	1.115.680.289,89	9.521.329,87	93.069.011,68	513.202,14	303.678.244,19	- 307.518.579,37	1.826.456,26	19.011.083,09	1.809.143.117,77
2008	30.346,20	896.496.701,23	272.088.962,57	103.704.445,22	3.915.354,64	304.451.814,77	- 366.950.046,25	6.954.568,21	0,00	1.940.683.102,67
2009	246.440,10	1.027.155.197,21	365.376.915,44	108.709.774,18	915.835,50	362.709.527,79	- 378.560.813,21	6.412.231,54	0,00	2.237.262.271,89
2010	266.268,17	1.125.649.045,55	368.415.077,34	114.704.671,09	824.711,13	385.453.363,79	- 397.137.320,53	1.700.320,79	0,00	2.390.750.136,83
2011	426.271,80	1.204.562.279,67	388.585.500,49	119.724.527,30	907.952,59	491.106.865,64	454.309.549,77	2.298.980,32	0,00	2.657.323.966,94
2012	18.346,99	684.626.172,71	438.308.547,62	10.311.879,50	6.554.071,71	1.457.645.505,48	- 475.729.474,64	1.487.685,84	111.677.219,96	2.960.029.092,84
2013	9.293,72	694.478.386,53	458.119.396,46	12.682.770,80	4.941.043,98	1.556.297.981,13	- 539.946.209,39	1.885.102,83	2.265.254,13	3.262.324.725,06
2014	6.002,26	649.932.447,46	430.880.580,94	14.050.369,20	3.813.868,32	1.653.498.695,17	- 586.098.362,91	2.636.046,91	14.956.174,19	3.320.688.105,16
2015	0,00	609.969.041,09	399.869.553,42	12.968.004,99	3.049.967,11	1.913.202.171,22	- 559.592.688,55	2.935.952,46	1.529.340,12	3.494.186.133,80
2016	0,00	564.942.865,74	379.331.416,13	19.449.162,08	162.981,21	2.030.581.832,42	- 576.451.704,72	3.043.172,06	57.483.234,50	3.510.393.555,73
2017	0,00	682.618.805,56	453.773.619,63	3.707.068,01	307.523,07	2.310.740.524,24	587.753.301,16	2.700.018,92	42.825.477,87	3.993.375.344,87
2018	0,00	662.838.904,01	446.243.479,06	4.094.970,72	44.172,00	1.551.487.397,74	-636.509.751,33	0,00	12.276.595,13	3.288.942.079,73

Fonte: Tabela elaborada por BRAZ (2020), com base nos dados do Anexo 1 Balanço Geral e Anexos 8 e 10 Relatório Resumido Execução Orçamentária - Atualizada pelo INPC 2019.

Portanto, as despesas de manutenção do Estado de MS com educação somou o montante de R\$ 3.288.942.079,73 em 2018, sendo R\$ 446.243.479,06 com o Ensino Médio, o que representa um percentual do FUNDEB. Quanto ao movimento dos recursos de MDE em Mato Grosso do Sul no ano de 2018 foi de R\$ 666.503.450,76.

Tabela 7: Movimento dos recursos de MDE em Mato Grosso do Sul

Ano	25% MDE (Art.212 CF/88)	Receita Fundeb/ Estado Depositado	Receita Restante para MDE
2018	2.388.725.855,26	1.722.222.404,50	666.503.450,76

Fonte: Tabela elaborada por BRAZ (2020), com base nos dados do Anexo 1 Balanço Geral e Anexos 8 e 10 Relatório Resumido Execução Orçamentária - Atualizada pelo INPC 2019

Segundo Braz (2020) a maneira como os relatórios apresentam os dados, a exemplo da apuração dos 25% dos impostos e o desmembramento dos valores para o Fundeb, comprometem a transparência, visto que:

A transparência nas prestações de contas via Relatório Resumido de Execução Orçamentária (RREO) e Balanços gerais não retratam a realidade, grande parte dos gastos são apresentados como "Outras Fontes", ocultando o tipo de despesa realizada (BRAZ, 2020, p.38).

O levantamento de informações fiscais, repasses de orçamento público, bem como o valor per capita/aluno gasto efetivamente, não apenas previsto anualmente

por decreto federal no valor aluno/ano, são informações de difícil acesso e também de difícil análise.

Braz (2020) conclui seu estudo ao analisar que por meio dos dados apresentados pelo governo de MS, na série histórica de 2007 a 2018,

[...] os recursos do Fundeb são escassos e cobrem essencialmente a folha de pagamento dos trabalhadores da educação da rede estadual de ensino (...) sendo o financiamento do ensino médio nesse interior bem reduzido no que se refere ao levantamento de outras despesas (BRAZ, 2020, p.8).

O presente trabalho dialoga com a análise de Braz (2020), tendo em vista que ao ser considerado os valores fixos de custos para manutenção do ensino médio em tempo integral como os destinado a alimentação, sendo que as despesas dos alunos do EMTI são maiores, a exemplo da necessidade da SED complementar os recursos oriundos do FNDE de forma a proporcionar e garantir 3 refeições diárias, além do aumento de custos com salários de professores e demais profissionais, reformas e adequações das escolas para receber os alunos em tempo integral, entre outras despesas.

5.3. A Dinâmica do ICE no financiamento de seus parceiros investidores

Esta seção destina-se a analisar a dinâmica do ICE com outros Institutos, aqui desempenhando o papel de parceiros investidores na implantação do Programa de Ensino Médio em Tempo Integral - Escola da Autoria, em Mato Grosso do Sul. A análise será desenvolvida por meio de pesquisa documental, legislações, sites dos Institutos e artigos científicos pertinentes ao tema.

A parceria do ICE com a SED/MS foi efetivada pelo Acordo de Cooperação ICE/SED-MS Nº 95/SED/2017 (MATO GROSSO DO SUL, 2017). O objetivo declarado da parceria consistiu no apoio técnico a ser oferecido pelo ICE, junto com seus parceiros investidores: Instituto Sonho Grande (ISG); Instituto Natura; Instituto de Qualidade no Ensino (IQE) e STEM-Brasil (*Wordfund*), à implementação do Programa de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) por meio do programa “Escola da Autoria” em Mato Grosso do Sul.

O site do ICE informa que, em menos de 10 anos, esta instituição cresceu exponencialmente, considerando que em 2008 o Instituto já tinha firmado parceria

com 53 escolas pernambucanas. Em 2009, é feita a primeira expansão em grande escala do Programa fora do Estado de Pernambuco. Ela foi realizada no Ceará com a implantação de 25 escolas. Em 2010, ocorre a primeira experiência do ICE junto à educação profissional. Em 2014, há a formalização de parceria institucional com o Instituto Natura, e em 2015 a formalização de parceria institucional com o Instituto Sonho Grande, sendo ambos Parceiros Investidores do ICE.

Para analisar o interesse financeiro do ICE nas parcerias que estabelece com as Secretarias Estaduais e/ou Municipais de Educação, faz-se pertinente analisar sua atuação desde o início da reforma do prédio da Escola Ginásio Pernambucano, visto que foi financiada pelo grupo de empresas ABN AMRO Bank, CHESF, ODEBRECHT e PHILIPS, captados por Marcos Magalhães e que, de acordo com o Diário Oficial do Estado de Pernambuco na edição de 30/09/2003, segundo o ICE, os recursos destinados somaram R\$ 4,5 milhões, sendo que a contrapartida do Estado foi de R\$ 1 milhão. Além disso, para Magalhães esses parceiros se comprometeram com um caso de “elevado nível de incerteza, dispondo de seu precioso tempo, bem como vultosos recursos financeiros, com o intuito de fazer para influir e transformar o êxito em política pública” (MAGALHÃES, 2008, p.11).

Como já discutido no capítulo anterior, sabe-se que o empresariado, principalmente o de alto nível de investimentos, não realiza ações que não tenham certeza de lucro, assim, quando Magalhães cita que houve um “elevado nível de incerteza” há que se questionar se de fato foi um projeto incerto ou se foi um projeto que desde o início trazia em seu bojo uma certeza de lucratividade ou, minimamente, de benefícios fiscais. Considerando a fala de Magalhães e a soma do investimento destinado à referida reforma, há indícios evidentes de que tal investimento não traria prejuízo, e sim algum tipo de vantagem ao grupo de empresários.

Magalhães esclarece que o projeto piloto do ICE, responsável pelo planejamento e implantação dos Centros de Ensino Experimental do ICE em Pernambuco no âmbito do Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental (PROCENTRO), caracterizava-se por “uma nova forma de atuação do setor privado, incluindo os aspectos pedagógicos e gerenciais, além de uma coparticipação financeira” (MAGALHÃES, 2008, p. 18). Portanto, para a viabilidade de sua atuação o ICE conta com parcerias com empresas e instituições.

A coparticipação financeira, citada da fala de Magalhães, é uma evidência de que existem interesses financeiros com a educação pública. Esse caminho perpassa

pela corresponsabilização da sociedade, aqui representada pelos empresários e suas empresas e o ICE. Essa forma de conceber o desenho da política pública pautada na parceria com o setor privado é incentivada pelos Organismos Internacionais, como Banco Mundial, BIRD, OCDE, UNESCO, a exemplo do que ocorre nos documentos recomendados por essas organizações para a América Latina e Caribe, como discutimos nos capítulos anteriores.

Considerando que a análise da maneira de atuação do ICE já foi discorrida no capítulo anterior, aqui será feita a análise mais pormenorizada dos parceiros investidores e estratégicos, partindo do pressuposto de que são eles os que atuam nas relações de suporte financeiro, sendo:

- **Parceiros Investidores:** Os parceiros investidores atuam com o aporte financeiro para que o ICE realize sua atuação junto aos governos.
- **Parceiros Estratégicos:** Os parceiros estratégicos captam recursos financeiros junto a empresas ou pessoas físicas.

O quadro dos parceiros estratégicos e investidores do ICE, conforme informado em site em 2020⁴⁷, está composto da seguinte forma:

Tabela 8: Parceiros estratégicos e Investidores do ICE (2020)

Parceiros Estratégicos	Parceiros Investidores
Instituto Natura	Instituto Natura
Instituto Sonho Grande	Instituto Sonho Grande
	Espírito Santo em Ação
	Itaú BBA
	Fiat Basil
	Chrysler
	Jeep
	Trevo Tecnologia Social
	SEM
	Instituto Cacau Show
	Instituto Conceição Moura

Fonte: Elaborado pela própria autora com base nas informações obtidas pelo site do ICE (2020)

47 Informação extraída do site do ICE. Disponível em: <http://icebrasil.org.br/parceiros-estrategicos/>

Na pesquisa feita via site dos parceiros acima arrolados, bem como na receita federal, não foi possível encontrar informações referente ao valor das transações financeiras realizadas entre esses os parceiros investidores e o ICE, de modo que pudessem oferecer informações mais precisas acerca dos valores que movimentam e como essas parcerias financeiras se concretizam.

As atribuições dos parceiros estratégicos/investidores e o *modus operandi* referente à forma de arregimentação de investimentos ao ICE foram possíveis de se analisar mediante a cláusula das obrigações constantes no Acordo de Cooperação SED-ICE, conforme descrito a seguir.

Antes de adentrarmos nessa explanação, há que se observar que, por meio de outros Acordos de Cooperação similares entre ICE e Secretarias de Educação foram encontrados na internet. Um deles refere se ao Acordo de Cooperação nº 2019000013 firmado entre a Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Paraná (SEED) e o ICE⁴⁸, sendo que, no Plano de Trabalho, encontra se declarado *ipsis litteris* as obrigações do Instituto Sonho Grande, conforme descrito abaixo:

Captar junto a empresas, instituições ou pessoas físicas estranhas ao presente Acordo, e/ou prover diretamente parte dos recursos financeiros necessários às atividades do ICE e demais atividades relacionadas a este Acordo, referentes à assessoria de comunicação e jurídica, concepção, planejamento, implantação gestão e avaliação da implantação do Programa no Estado, conforme disposto no Plano de Trabalho (MATO GROSSO DO Sul, 2017, p. 171)

Na mesma cláusula, na 1ª alínea, especifica-se que:

Todos os custos para apoio técnico realizado pelo ICE (incluindo, mas não se limitando a transferência de tecnologia das Inovações pedagógicas e de gestão, formação e capacitação das equipes da secretaria e das escolas, passagens aéreas, hospedagens e direito de uso do material didático-pedagógico de propriedade intelectual do ICE não implicarão nenhum ônus para a SED e para o ESTADO. Tais custos serão integralmente cobertos por recursos privados, primordialmente captados pelo ISG e pelo IN e eventualmente captados de outros parceiros privados. (MATO GROSSO DO SUL, 2017, p. 171)

Conforme pode-se observar os recursos devem ser captados de outras organizações, alheias ao Acordo, ou devem ser providos diretamente pelos parceiros

48 Disponível em https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-11/acordodecooperacao_201900013_planodetrabalho.pdf

financeiros. Porém, o Acordo não especifica como esses recursos podem ser repassados, como deverão ser enquadrados contabilmente. Assim, devido a omissão dessas informações, fica muito difícil levantar esse tipo de informação, visto que a pesquisa no site da Receita Federal, utilizando-se para tanto a razão social e CNPJ dos institutos arrolados, não foi encontrado nenhum tipo de dado que possa ser útil na pesquisa em tela. Quanto ao repasse de recursos entre a SED e o ICE, na 2ª alínea (MATO GROSSO DO SUL, 2017) está especificado que “este Acordo não envolve a transferência de nenhum recurso financeiro ‘para o’ ou ‘do’ ESTADO/SED”.

Portanto, não foi possível identificar como o ICE cobre seus custos de operacionalização, considerando que, além de todos os custos citados anteriormente, também existem os custos do próprio ICE, a exemplo da sua folha de pagamento sendo constituída por: dois conselheiros supervisores, sendo um deles o próprio Marcos Antonio Magalhães; três *core team*; oito funcionários administrativo/comunicação/financeiro; cinco supervisores; três gerentes de projetos; onze consultores de gestão; onze consultores pedagógicos; entre outros⁴⁹.

Portanto, conforme o Acordo de Cooperação (MATO GROSSO DO SUL, 2017), os recursos técnicos e financeiros para a execução do programa seriam provenientes de dotação orçamentária prevista para a SED/MS, via FUNDEB e créditos suplementares oriundos do orçamento geral do Estado, assim como a relação público-privada firmada não implicaria em transferência de valores para os Institutos em questão. Quanto aos gastos decorrentes com as formações das equipes da SED/MS pela equipe do ICE, tais como: passagens aéreas, hospedagens, alimentação, materiais pedagógicos da tecnologia educacional do ICE, seriam custeados pelos Institutos privados, aqui configurados como parceiros estratégicos e investidores Instituto Sonho Grande e Instituto Natura.

Também é mister citar que foram encontradas poucas informações contábeis, sendo que o ICE não disponibiliza nenhuma informação dessa natureza em seu site. Já no site do Instituto Natura, foram encontrados alguns relatórios financeiros, porém não é possível identificar os valores repassados para o ICE. Em relação ao Instituto Natura, seu Estatuto Social, no artigo 16, informa que:

49 O levantamento da forma como o ICE se operacionaliza e como se dá os custeios e os investimentos de suas ações e parcerias com outros Institutos compõem um aspecto que requer pesquisa específica e que envolva o compartilhamento de informações com outras áreas do conhecimento, a exemplo da contábil, face às dificuldades encontradas com esse tipo de levantamento.

[...] constituem fontes de recursos do Instituto: a) auxílios, contribuições, doações, legados, subvenções e outros atos lícitos da liberalidade dos associados ou de terceiros; b) receitas do Instituto que se originarem das atividades inerentes ao seu objeto; c) receitas patrimoniais e financeiras; e d) outras receitas, inclusive oriundas de exploração de atividades que tenham por fim gerar recursos ao Instituto, cujo resultado integral será, necessariamente, revertido para a consecução de seu objeto social.

Assim, como mencionado pelo Instituto Natura, é possível que Institutos tenham lucratividade e, dessa forma, revertê-los em ações como a parceria/investimento com o ICE. Porém, informações tais como o modo como se concretiza esse modelo de parceria/investimento não foram evidenciadas pelos Institutos. As informações obtidas no estudo em tela foram encontradas por meio da análise dos Acordos de Cooperação e dos Planos de Trabalhos do ICE, em parceria com outros Estados, tais como Paraná e Pernambuco, encontrados em pesquisas realizadas na internet entre 2019 e 2021, considerando que o próprio ICE não os disponibilizou para o desenvolvimento da presente pesquisa.

5.4. Financiamento via Terceiro Setor

Segundo a legislação brasileira, o chamado Terceiro Setor é formado por “entidades privadas sem fins econômicos, podendo ser associações, fundações, organizações religiosas ou partidos políticos”, conforme o Código Civil Lei n. 10.406, de 10 de janeiro de 2002 (BRASIL,2002). Conforme o Código Civil, uma entidade “sem fins econômicos” ou “sem fins lucrativos” pode auferir lucro e, em ocorrendo, os lucros são distribuídos entre seus dirigentes, desde que tais lucros sejam integralmente direcionados às atividades de tal entidade (BRASIL, 2002).

Já a Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), por sua vez, é uma associação ou fundação regulada pela Lei nº 9.790 de 23 de março de 1999 (BRASIL,1999), cujas atividades que sejam dirigidas à promoção de educação ou saúde, o serviço prestado deve ser gratuito. Podem celebrar cooperação para o fomento e execução de atividades de interesse público por meio de Termo de Parceria com o Poder Público. As entidades qualificadas como OSCIP podem receber recursos do Poder Público, inclusive para a contratação de obras e serviços, bem como para compras necessárias ao cumprimento do Termo de Parceria, haja vista que, no Acordo de Cooperação entre o ICE e o Estado de MS, assim como do Estado do

Paraná, o custeio da operacionalização da parceria é previsto para ser pago pelo poder público, como indicamos anteriormente.

Essa conceituação feita do Terceiro Setor é importante pois se verifica que é possível que o ICE possa arrecadar fundos para a consecução de suas atividades. Porém, para se compreender como isso pode ocorrer, é necessário partir do pressuposto dos dados fiscais, bem como pela pesquisa empírica para se investigar se há motivação financeira em sua atuação e de seus parceiros investidores. Para tanto, segue breve estudo das possibilidades legislativas e fiscais que permitem incentivos/renúncias fiscais destinadas aos entes do Terceiro Setor.

Primeiramente, há que observar que os dois tipos de organizações sem fins lucrativos, juridicamente constituídas, podem pleitear algum tipo de recebimento público devido suas qualificações junto ao Poder Público, são as Organizações Sociais (OS), previstas pela Lei Federal nº 9.637, de 15 de maio de 1998; e as Organizações da Sociedade civil de Interesse Público (OSCIP), posteriormente disciplinadas pela Lei Federal nº 9.790, de 1999. Os acordos entre o poder público e as OSCIPs são definidos pelo 'termo de parceria'. Ambas são qualificadas como pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos e, para Adrião e Bezerra (2013), ambas se assemelham ao contrato de gestão, possuindo muitas semelhanças, diferenciando-se mais em sua terminologia do que jurídica, uma vez preenchidos os requisitos legais, recebem uma qualificação pelo poder público podendo receber recursos do orçamento público (ADRIÃO; BEZERRA, 2013, p. 262). Essas certificações também conferem alguns benefícios fiscais aos doadores.

Na qualificação de OSCIP, as vantagens são: possibilidade de remunerar dirigentes; possibilidade de firmar Termo de Parceria com o Poder Público; possibilidade de receber doações de pessoas jurídicas, dedutíveis até o limite de 2% do lucro operacional; possibilidade de receber bens apreendidos, abandonados ou disponíveis, administrados pela Secretaria da Receita Federal, conforme disposto na Lei nº 9.790 de 23 de março de 1999 (BRASIL, 1999), que rege as OSCIPs. Outro meio de se obter vantagens é pelo Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social (CEBAS) ao possibilitar a isenção da cota patronal ao Instituto Nacional de Seguro Social (INSS) e de outras contribuições sociais (CPMF, CSL, PIS, COFINS). Embora as vantagens sejam parecidas, a possibilidade de firmar Termos de Parceria com o Poder Público e de remunerar dirigentes cabe apenas às OSCIPs.

Em um relatório de 2017, desenvolvido pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) em parceria com a Universidade de Brasília (UnB), intitulado “Privatização e Mercantilização da Educação Básica no Brasil”, fez-se uma análise da mercantilização da educação pública partindo do pressuposto de que em virtude do avanço crescente das políticas de privatização e mercantilização da educação no Brasil e no mundo é motivo para preocupações, o que justifica a demanda por mais estudos e mobilização social, considerando que:

O art. 213 da Constituição Federal (CF) abre considerável flanco para diferentes formas de privatização da educação, inclusive por meio de parcerias público-privadas. O caput e seus incisos limitam o repasse de verbas públicas para instituições sem fins lucrativos, porém os parágrafos 1º e 2º do artigo constitucional possibilitam financiar todo tipo de instituição privada, com ou sem fins lucrativos (CNTE, 2017, p.9)

Coube a Internacional da Educação (IE), órgão em que a CNTE é filiada, organizar um levantamento mundial acerca da temática, por meio de suas quase 400 entidades filiadas em 170 países e territórios no mundo inteiro (CNTE, 2017). Os resultados desse trabalho serão analisados a seguir.

A análise que se segue foi feita com base nos dados extraídos desse conjunto de relatórios da CNTE-UNB com a finalidade de se obter dados sobre o financiamento indireto da educação por meio de transferências de recursos para empresas privadas sem fins lucrativos, bem como renúncias fiscais. A base de dados utilizada para a elaboração desse relatório foi o Sistema de Informações sobre Orçamento Público em Educação (SIOPE)⁵⁰ operacionalizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE); Sistema de Coleta de Dados Contábeis da CAIXA (SISTN), do Portal Federativo; Balanço do Setor Público Nacional e pelos portais da transparência nos estados pesquisados.

Por meio desse Relatório (CNTE, 2017) foi possível a análise do demonstrativo dos gastos tributários no período de 2009 a 2013, ressalva-se que mesmo não sendo um relatório atual, cabe como parâmetro para embasamento da análise os possíveis incentivos fiscais ou desonerações aplicadas aos entes do Terceiro Setor, inclusive

50 O Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE) é um sistema eletrônico, operacionalizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), instituído para coleta, processamento, disseminação e acesso público às informações referentes aos orçamentos de educação da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, sem prejuízo das atribuições próprias dos Poderes Legislativos e dos Tribunais de Contas (CNTE, 2017, p.129)

aos Institutos que realizam parcerias com as Secretarias Estaduais de Educação, visto que tanto incentivos quanto desonerações configuram em menos recursos públicos a serem arrecadados face às isenções.

Em termos de orçamento público, essa modalidade de aplicação de recursos é definida como “despesas orçamentárias realizadas mediante transferência de recursos financeiros às entidades sem fins lucrativos que não tenham vínculo com a administração pública” (BRASIL, MPOG: 2014, p. 58), realizadas no âmbito da Modalidade de Aplicação “50 – Transferências a Instituições Privadas sem Fins Lucrativos” (BRASIL, 2014, p. 58).

Por meio desse estudo da CNTE e da UnB, foi possível analisar o levantamento realizado dos gastos orçamentários com educação nos orçamentos públicos dos estados brasileiros repassados ao setor privado no período de 2009 a 2013, o que nos dá uma ideia do valor dos recursos transferidos do setor público para o privado no setor da educação de Mato Grosso do Sul.

Primeiramente, foi levantado que os valores estimados e efetivos da desoneração no setor da educação, no período de 2009 - 2013 foi de R\$ 777.523.291.202,00, a exemplo de R\$ 29.174.148.147,00 na desoneração no IRPF com gastos em educação privada. Também há deduções no valor de R\$ 11.721.648.217,00 em função da imunidade tributária de instituições de educação classificadas como filantrópicas por meio do Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social (CEBAS), além de outras deduções. O relatório também verificou que a transferência de recursos para o setor privado educacional evoluiu de R\$ 1.212.976.675,32 (2010) para R\$ 1.606.075.932,61 (2014), isto é, um crescimento real de 32,41%, acima da inflação (CNTE, 2017).

Isso é uma clara indicação que vem aumentando, do ponto vista orçamentário, a transferência de recursos públicos para o setor privado em um ritmo maior (2,68 vezes) que o crescimento dos gastos diretos do governo nas despesas correntes, provavelmente de custeio (CNTE, 2017, p. 105)

De modo geral, esses altos valores repassados demonstram o grande interesse do setor privado em ver na educação um promissor nicho de mercado. Por outro lado, no mesmo período, o Estado de MS apresenta uma redução nos recursos orçamentários transferido ao setor privado, o que segundo a CNTE pode ser atribuído ao fato que há possibilidades de parte dos gastos de Mato Grosso do Sul estarem registrados em restos a pagar ou em atraso, devido ao baixo volume de recursos

informado no ano de 2014 (CNTE, 2017). Como visto, a análise dos dados financeiros não é uma tarefa fácil, o que dificulta grandemente as pesquisas nessa área.

A seguir, será analisada uma tabela com dados retirados dos orçamentos públicos estaduais para instituições privadas sem fins lucrativos, cujos dados foram retirados do relatório de Despesas Consolidadas informado por cada Unidade Federada. Nesse levantamento, não foi excluído a parcela de recursos que foram transferidas pela União em decorrência do FUNDEB, “mas indicam que os gastos aqui representados foram de responsabilidade dos estados, que podem ter efetuado diretamente ou transferido para os municípios e para entidades privadas ‘sem fins lucrativos’” (CNTE, 2017, p.84). Considerando que, segundo os dados do FNDE (2015), os recursos do FUNDEB aplicados à educação cresceram na ordem de 62,21%, sendo os recursos aportados pela União saltaram de R\$ 2,01 bilhões (2007) para R\$ 9,68 bilhões (2014), significando um crescimento nominal de 381,59%; a contribuição dos estados e dos municípios ao FUNDEB evoluiu 156,80% entre 2010 e 2014.

Tabela 9 – Transferências de recursos orçamentários a instituições privadas sem fins lucrativos na categoria Outras Despesas Correntes (ODC) e gastos com educação⁵¹.

51 Com base em valores deflacionados pelo Índice Geral de Preços – Disponibilidade Interna IGP-DI

ODC - Transferências a inst privadas sem fins lucrativos						
Estados	2010	2011	2012	2013	2014	Variação %
AC	4.943.147,42	5.048.167,95	5.633.227,46	9.903.198,29	10.714.121,51	116,75%
AL	26.140.579,41	22.821.438,48	20.773.742,99	18.859.706,45	0,00	-100,00%
AP	101.232.569,20	126.025.060,50	154.797.958,06	158.645.200,39	115.299.464,53	13,90%
AM	3.347.836,68	4.332.923,93	17.985.698,11	24.018.921,55	28.026.107,78	737,14%
BA	32.537.921,85	8.743.340,62	14.886.284,06	12.653.511,31	16.365.124,48	-49,70%
CE	94.998.755,91	99.166.045,07	97.415.147,79	128.905.990,99	140.079.598,58	47,45%
DF	67.013.326,88	92.697.858,02	106.289.064,30	94.752.538,72	154.839.179,36	131,06%
ES	40.185.198,50	36.432.400,73	35.112.357,97	38.320.959,59	31.526.410,11	-21,55%
GO	37.866.025,01	52.337.530,77	57.368.497,00	68.475.384,13	92.618.256,72	144,59%
MA	74.890.896,74	49.395.908,96	108.857.357,14	102.529.577,06	118.959.717,05	58,84%
MT	100.411.643,09	99.575.062,48	58.730.105,52	99.567.190,75	105.170.762,18	4,74%
MS	33.402.183,82	33.028.261,07	58.730.105,52	99.567.190,75	5.647.285,32	-83,09%
MG	389.136.026,73	433.479.730,81	436.518.239,62	428.010.183,60	0,00	-100,00%
PA	10.497.371,98	2.285.949,12	830.390,01	599.781,62	1.832.637,77	-82,54%
PB	40.593.220,35	37.524.010,00	41.581.686,36	42.898.916,01	38.489.931,74	-5,18%
PR	18.029.546,56	13.099.349,29	14.013.874,45	24.282.555,87	97.759.969,82	442,22%
PE	33.517.098,98	67.559.238,62	74.745.486,48	135.044.713,15	105.421.481,36	214,53%
PI	1.482.224,42	304.280,46	3.468.924,13	0,00	0,00	-100,00%
RJ	1.536.238,04	1.539.358,35	1.511.484,79	1.508.591,20	0,00	-100,00%
RN	56.312.117,10	45.624.960,14	16.114.542,28	45.777.038,15	48.539.404,18	-13,80%
RS	1.639.995,82	501.846,05	0,00	0,00	0,00	-100,00%
RO	39.006.984,93	79.524.882,21	57.067.932,53	50.927.142,97	59.843.739,72	53,42%
RR	6.037.952,78	3.937.626,92	3.279.900,12	3.586.034,40	28.301,30	-99,53%
SC	170.719.743,18	169.350.200,49	190.726.244,83	195.045.315,00	180.145.222,84	5,52%
SP	155.103.683,67	197.265.051,62	166.613.959,93	74.315.770,49	189.496.468,25	22,17%
SE	4.874.631,24	4.315.622,55	2.279.142,49	3.299.186,80	2.802.763,61	-42,50%
TO	87.454.819,44	96.513.518,81	87.586.913,48	61.406.584,91	62.469.984,41	-28,57%
Total 1	1.632.911.739,75	1.782.429.624,02	1.832.918.267,44	1.922.901.184,14	1.606.075.932,61	-1,64%

Fonte: SIOPE/FNDE. Elaboração pela CNTE (2017)

Tabela 10 – Gastos com Educação nas UF

Gastos com Educação						
Estados	2010	2011	2012	2013	2014	Variação %
AC	862.871.575,55	845.420.007,52	753.108.573,08	1.066.934.808,74	1.076.329.252,68	24,74%
AL	1.225.219.560,74	1.296.694.858,85	1.404.500.842,46	1.102.267.578,08	0,00	-100,00%
AP	1.984.581.103,37	886.616.483,16	871.429.263,43	1.030.607.242,91	960.504.036,20	-51,60%
AM	1.984.581.103,37	1.869.355.869,47	1.925.782.832,38	2.115.969.377,10	2.349.251.178,33	18,38%
BA	4.682.880.525,02	4.763.275.980,13	4.864.908.556,06	5.218.123.684,41	5.514.127.023,52	17,75%
CE	2.915.454.553,76	3.571.279.211,53	2.789.226.617,52	2.944.482.001,20	3.056.003.083,13	4,82%
DF	6.278.778.023,80	6.814.557.171,51	7.037.054.991,41	7.624.942.487,09	7.912.872.180,76	26,03%
ES	1.986.297.627,86	2.040.319.761,27	2.053.930.054,60	2.134.899.584,49	2.279.220.028,39	14,75%
GO	2.955.163.400,75	2.916.040.445,92	3.195.364.670,69	3.367.714.232,23	3.573.059.689,25	20,91%
MA	2.078.522.881,64	2.313.201.350,77	2.317.092.890,15	2.491.688.752,46	2.542.088.927,64	22,30%
MT	2.012.671.653,10	1.995.203.703,17	2.084.157.423,42	2.241.868.862,03	2.386.903.218,35	18,59%
MS	1.756.960.794,62	1.995.885.549,48	2.084.157.423,42	2.241.868.862,03	2.459.516.804,30	39,99%
MG	10.427.318.369,61	12.269.715.609,97	12.785.322.283,16	12.981.244.894,68	0,00	-100,00%
PA	2.620.397.918,36	2.609.357.989,39	3.072.487.012,11	3.131.467.651,56	3.327.607.463,97	26,99%
PB	1.625.387.859,42	1.680.651.224,99	1.683.573.704,66	1.687.777.751,10	1.850.817.421,57	13,87%
PR	7.973.099.232,08	8.168.908.239,78	7.258.283.651,31	8.256.036.279,38	9.042.295.698,38	13,41%
PE	3.571.222.082,94	3.599.046.233,51	3.531.452.774,07	3.970.623.732,26	4.500.179.741,44	26,01%
PI	1.198.953.629,68	1.103.902.214,00	1.306.743.906,73	1.276.060.706,77	1.332.409.027,87	11,13%
RJ	6.862.232.521,74	6.557.633.815,07	6.528.010.761,33	6.935.228.605,71	7.419.867.544,19	8,13%
RN	1.585.569.363,13	2.171.621.088,38	1.820.223.824,79	1.960.876.437,21	1.868.700.240,32	17,86%
RS	9.653.114.380,26	9.975.575.700,78	10.371.249.738,80	0,00	0,00	-100,00%
RO	984.251.509,36	1.115.705.414,54	1.125.509.126,50	1.101.982.236,95	1.096.139.364,90	11,37%
RR	544.414.362,62	519.595.894,34	53.836.567,87	570.360.619,04	558.173.899,85	2,53%
SC	3.465.843.903,74	3.804.358.819,24	4.361.494.905,60	4.170.490.271,64	4.373.516.414,27	26,19%
SP	29.320.809.090,70	28.737.259.864,37	31.011.229.641,78	34.469.268.590,64	37.425.644.198,04	27,64%
SE	1.217.392.409,91	1.196.048.402,00	1.132.907.124,76	1.113.578.332,18	1.108.714.550,48	-8,93%
TO	1.030.494.950,40	1.169.902.299,58	1.197.577.578,09	1.207.530.905,36	1.135.678.701,26	10,21%
Total 1	112.804.484.387,51	115.987.133.202,68	118.620.616.740,16	116.413.894.487,24	109.149.619.689,10	-3,24%
Total 2	83.437.645.925,49	84.783.611.004,03	86.224.789.207,67	94.119.092.702,00	100.397.343.117,03	20,33%

Fonte: SIOPE/FNDE. Elaboração pela CNTE (2017)

Por meio da análise das tabelas acima, evidenciou-se a evolução da transferência recursos orçamentários para instituições do setor privado sem fins lucrativos na área da educação na categoria Outras Despesas Correntes (ODC) no Estado de MS no período 2010 a 2014, sendo em 2010 MS fez uma transferência de R\$ 33.402.183,82 e em 2014 de 5.647.285,32 dando uma variação foi de -82,54% em um total de R\$ 230.375.024,00 na série histórica. Essa grande variação se deu pelo

fato de nos anos de 2012 e 2013 ter havido maior aplicação de recursos ao passo que em 2014 ocorreu uma diminuição abrupta. Os dados repassados pelo governo não trazem as evidências que possam justificar essa variação de valores, portanto a hipótese para tal variação é a de que, no período de 2012 e 2014, a SED/MS formou uma parceria com o Instituto Unibanco para implantar nas escolas estaduais o Projeto Jovem de Futuro, uma tecnologia de Gestão Escolar para Resultados o Ministério da Educação (MEC). O Instituto Unibanco foi parceiro por meio do repasse de recursos diretamente às escolas, abrangendo 85 mil estudantes de 299 escolas estaduais de ensino médio de Mato Grosso do Sul. Essa transferência de recursos e a abrupta variação ocorrida no período requer estudos pontuais para que se possa chegar aos fatos concretos que justifiquem o que ocorreu nas finanças públicas educacionais de MS no ano de 2014 especificamente. Já na tabela sobre os gastos totais com educação MS, em 2010, apresentou o valor de R\$ 1.756.960.794,62 e, em a 2014, o valor de R\$ 2.459.516.804,30 dando uma variação de 39,99%, essa variação decorrente do aumento do gasto público e a redução do repasse para o setor privado, abruptamente, em 2014 não foi detalhado, o que impossibilita a verificação da real causa dessa variação.

Segundo esse relatório da CNTE essa crescente transferências de recursos públicos a para o privado pode aumentar por meio da tendência para os próximos anos de surgirem mais parcerias para a implantação das chamadas escolas “Charter”, “administradas pela iniciativa privada, mas que atendem gratuitamente alunos de baixa renda com financiamento público” (CNTE, 2017, p. 106).

Quanto a transferência de recursos dos orçamentos dos municípios para as instituições privadas sem fins lucrativos foi realizado um levantamento das informações orçamentárias disponibilizadas pelo Sistema de Informações sobre Orçamento Público em Educação (SIOPE) com base de dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), e indicou que na região Centro-Oeste, o maior crescimento no orçamento municipal da educação em Campo Grande, capital do Estado de Mato Grosso do Sul, com uma evolução de 36,41%, no período de 2010 a 2014, saltando de 19,27% em 2010 para 20,74% em 2014 (CNTE, 2017), em reais o salto foi de R\$ 469,88 milhões (2010) para R\$ 640,96 milhões em 2014. Nesse levantamento foi considerado Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Profissional, Ensino Superior, Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial.

Sobre os dados levantados quanto às despesas liquidadas na educação básica por meio dos dados fornecidos pelos Orçamentos Municipais, o município de Campo Grande informou um total de R\$ 2.792 bilhões na mesma série histórica de 2010 a 2014. Dessa forma, Campo Grande teve o maior crescimento no orçamento municipal em educação, com uma evolução de 36,41%, com um decréscimo de 3% no número de matrículas. Segundo Fernandes e Fernandes (2014)

[...] o município foi um grande beneficiário da redistribuição de recursos pelo Fundeb, que 'provocou redimensionamentos nas finanças públicas municipais de Campo Grande, em razão de que, pelo índice de municipalização de matrículas operado, o município vem sendo, paulatinamente, receptor de transferências de recursos do fundo estadual. (FERNANDES e FERNANDES, 2014, p. 921)

Ainda segundo o relatório da CNTE, o montante das “outras despesas correntes” em educação no município de Campo Grande, foi de 145,21 (milhões) em 2010, para 164,61 (milhões) em 2014, já os valores absolutos transferidos ao setor privado educacional, em 2014 no município de Campo Grande, foram de R\$ 70,08 milhões. Para se ter uma ideia de referência, na cidade de São Paulo foram R\$ 96,87 milhões. Sendo que o montante transferido para as instituições privadas sem fins lucrativos representou um aumento de quase 15% nesse período.

É importante salientar-se que, nesse mesmo ano de 2014, a prefeitura de Campo Grande esteve envolvida em vários crimes de desvio de dinheiro, inclusive na área da educação. Após apurações, houve condenação dos dois ex-prefeitos de Campo Grande, Alcides Bernal e Gilmar Olarte por crimes de improbidade administrativa em processo que apurou convênios e aditivos ilegais com a Organização Mundial para Educação Pré-Escolar (OMEP) e Sociedade Caritativa e Humanitária (SELETA). A justiça condenou ambos por crimes entre os anos de 2013 e 2016, Bernal e Olarte tiveram que pagar multa de 2,5 milhões⁵².

Conforme citado anteriormente, dos recursos destinados à educação, 60% do montante anual devem ser vinculados ao pagamento da remuneração de pessoal, mas há indicador de que quase todo o FUNDEB é gasto em salário docente. Isso significa dizer que pouco dos recursos restam para o conjunto das demais despesas necessárias para a manutenção e desenvolvimento de ensino, como: investimentos,

52 Disponível em: <https://g1.globo.com/ms/mato-grosso-do-sul/noticia/2020/07/11/justica-condena-ex-prefeitos-de-campo-grande-bernal-e-olarte-ao-pagamento-de-r-25-milhoes-em-multas-e-a-perda-de-direitos-politicos.ghtml>

conservação e reformas dos estabelecimentos de ensino, material de consumo, material didático, capacitação e treinamento dos professores, valorização da carreira do magistério, entre outros gastos e investimentos.

O levantamento da CNTE (2017) indica que parte desse volume de recursos acaba sendo repassados para as chamadas instituições privadas “sem fins lucrativos”, por meio de “serviços de terceiros - Pessoa Jurídica”, firmados mediante Acordos de Cooperação Técnica para a execução de assessorias educacionais, terceirização de serviços, convênios e parcerias público-privadas, entre outros tipos de despesas (CNTE, 2017, p. 155). Assim, pode-se concluir que no período dessa série histórica a transferência de recursos orçamentários a instituições privadas sem fins lucrativos e o aporte financeiro destinado à educação em MS, bem como às parcerias com o setor privado tiveram crescimento e também variações.

Posteriormente, seguir-se-á a análise da aplicação desses recursos nas parcerias com as instituições privadas, ditas sem fins lucrativos e, com isso, trazer subsídios acerca da privatização e mercantilização da educação, pois conforme Adrião e Bezerra (2013) em:

[...] observa-se que a permissividade legal desses mecanismos, tem viabilizado de forma articulada a um aparato político e jurídico-administrativo, a destinação de recursos financeiros públicos para a iniciativa privada, ampliando as possibilidades de formalização de parcerias público-privadas (ADRIÃO; BEZERRA, 2013, p. 256).

5.5. Financiamentos indiretos da educação: renúncias fiscais

Além da alocação de recursos orçamentários federais, estaduais e municipais, existem os incentivos e renúncias fiscais, tais como: isenções, anistias, imunidades, reduções de alíquotas, deduções ou abatimentos e adiamentos de obrigações de natureza tributária, conforme informado no site da Receita Federal, por meio de pesquisa realizada em 2020⁵³. Para alguns especialistas essas desonerações podem configurar estratégias orçamentárias e fiscais para driblar o sistema tributário, visto que podem ser

53 Conforme previsto pela coordenação-geral de política tributária no site da Receita Federal. Disponível em <https://receita.economia.gov.br/dados/receitadata/renuncia-fiscal/previsoes-ploa/arquivos-e-imagens/>

[...] alternativas às ações Políticas de Governo para promoção do desenvolvimento econômico ou social, não realizadas no orçamento e sim por intermédio do sistema tributário. Essa política econômica tem algumas justificativas: [...] ações complementares às funções típicas de estado desenvolvidas por entidades civis; promover a equalização das rendas entre regiões; e incentivar determinado setor da economia. E não eram contabilizadas como gastos. Nos últimos anos, no entanto, analistas vêm defendendo o entendimento desse tipo de política como financiamento indireto do estado e, a partir de 2004, esse grupo de desonerações passaram a compor os “gastos tributários” tendo em vista que são, efetivamente, financiamento indireto da União à prestação de serviços. Essa nova forma de contabilização se deu em função de relatórios efetuados por países membros da OCDE (CNTE, 2017, p. 164).

Dessa forma, a Receita Federal passou ter uma referência para avaliar quais as desonerações são gastos indiretos passíveis de serem substituídos por gastos diretos, para isso empregando o termo “gasto tributário” em substituição ao termo “benefício tributário”, lembrando que essa reformulação está em alinhamento com os relatórios da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e que as desonerações são financiamentos indiretos da União à prestação de serviços, ou são instrumento dirigidos às empresas em momentos de crise do capitalismo por meio de desonerações, conforme expressa o documento do Ministério da Fazenda: (BRASIL, 2020), tendo em vista que:

[...] as desonerações irão se constituir em uma alternativa às ações Políticas de Governo, ações com objetivos de promoção de desenvolvimento econômico ou social, não realizadas no orçamento e sim por meio do sistema tributário (BRASIL, 2020).

Segundo a Lei Orçamentária Anual (LOA)⁵⁴ os benefícios tributários podem servir para diversos fins, dentre eles, incentivar determinado setor da economia, o que evidência mais uma forma de como o Estado pode subsidiar o setor privado. Por meio da pesquisa desenvolvida por meio do Relatório Demonstrativo de Gastos Tributários da CNTE-UNB, mediante dados do PLOA-2019⁵⁵, foi possível verificar que a desoneração em função de doações às instituições de ensino e pesquisa no período de 2009 – 2013 foi de R\$ 54.937.346,00. Trata-se de um valor que por fazer parte de desonerações, deixam de compor os impostos arrecadados pelo governo, por

54 A Lei Orçamentária Anual (LOA) estabelece os Orçamentos da União, por intermédio dos quais são estimadas as receitas e fixadas as despesas do governo federal. Na sua elaboração, cabe ao Congresso Nacional avaliar e ajustar a proposta do Poder Executivo, assim como faz com a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e o Plano Plurianual (PPA).

55 Disponível em: <https://receita.economia.gov.br/dados/receitadata/renuncia-fiscal/previsoes-ploa/arquivos-e-imagens/dgt-ploa-2019.pdf>

consequente esse valor deixa de ser recolhido, convertendo-se em benefício. Também foi evidenciado que as principais desonerações na área da educação são as que incidem sobre empresas que fazem parte do Certificação de Entidades Beneficentes de Assistência Social na Área de Educação (CEBAS) e sobre o Imposto de Renda Pessoa Física (IRPF)

Segundo a Secretaria da Receita Federal (2019), por meio dos Demonstrativos dos Gastos Tributários que acompanham os Projetos de Lei Orçamentária Anual, é possível verificar as previsões de renúncia realizadas para subsidiar a elaboração do orçamento para o exercício no ano subsequente, assim, por meio de pesquisa realizada nos relatórios do ano de 2019, na função orçamentária e modalidade de gasto, do total nacional de R\$ 15.992.842.950 o Centro-Oeste teve R\$ 1.343.494.584 de gastos com educação, desse total o valor destinado à instituições sem fins lucrativos foi de R\$ 323.819.340, totalizando 5,22% do total de desonerações, não é a parte mais significativa das desonerações mas é um gasto considerável, conforme demonstrado na tabela abaixo:

Tabela 11: Projeções PLOA ano de 2019, função orçamentária e por modalidade de gasto –setor educação nacional

GASTO TRIBUTÁRIO - EDUCAÇÃO	VALOR
Despesas com Educação	4.596.096.114
Doações a Instituições de Ensino e Pesquisa	9.956.571
Entidades Filantrópicas	3.790.516.694
Entidades sem Fins Lucrativos	4.211.523.160
Livros	780.728.552
Livros, Jornais e Periódicos	35.302.816
PROUNI	2.167.713.503
Transporte Escolar	401.005.540

Fonte: coordenação-geral de política tributária no site da Receita Federal. PROJEÇÕES PLOA 2019.

Elaboração própria (ano)

Tabela 12: Gastos Tributários - Projeções PLOA 2019 por função orçamentária e modalidade de gasto - educação - regionalizado. função orçamentária / gasto tributário Centro-Oeste

GASTO TRIBUTÁRIO – EDUCAÇÃO	VALOR
Despesas com Educação	552.725.658
Doações a Instituições de Ensino e Pesquisa	7.006.164
Entidades Filantrópicas	212.121.677
Entidades sem Fins Lucrativos	323.819.340
Livros	12.512.756
Livros, Jornais e Periódicos	0
PROUNI	169.793.585
Transporte Escolar	65.515.403

Fonte: coordenação-geral de política tributária no site da Receita Federal. PROJEÇÕES PLOA 2019.
Elaboração própria

Tanto as Entidades sem Fins Lucrativos, quanto as Entidades sem Fins Lucrativos – Filantrópica, possuem imunidade do Imposto de Renda, da CSLL, da COFINS, da Contribuição Previdenciária Patronal para as entidades beneficentes de assistência social, sem fins lucrativos, que atendam às exigências estabelecidas em lei, indicadas na: Constituição Federal 1988 (BRASIL, 1988), art. 150, VI, "c" e art. 195, § 7º (BRASIL, 1988); Lei 9.532/97 (BRASIL, 1997), art. 12 e art. 15; MP 2.158-35/01 (BRASIL, 2001), art. 14, X; Lei 12.101/09 (BRASIL, 2009); Decreto 7.237/10 (BRASIL, 2010). Para entender o que compõe esse financiamento indireto, é necessário desagregar esse valor por tributo, conforme Tabela 4 abaixo:

Tabela 13: Desoneração Tributária - Gastos Tributários - Projeções PLOA 2019 por tipo de tributo e modalidade de gasto – Centro-Oeste

Imposto	Entidades sem Fins Lucrativos - Educação	Entidades sem Fins Lucrativos/Filantrópica
IRPJ	155.058.797	5.783.011
Contribuição Social sobre o Lucro Líquido - CSLL	55.821.167 3	2.081.884
Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social - COFINS	112.939.376	28.391.661

Fonte: coordenação-geral de política tributária no site da Receita Federal. PROJEÇÕES PLOA 2019.

Elaboração própria

Pela análise dos dados informados, verificou-se também que, em Mato Grosso do Sul, o valor da isenção das Entidades sem Fins Lucrativos na Educação foi de R\$ 267.998.173, e das Entidades sem Fins Lucrativos - Filantrópica foi de R\$ 36.256.556.

Já o repasse das isenções e desonerações a essas instituições vem crescendo anualmente, segundo análise do Relatório 3 da CNTE-UNB. Esse relatório usou como fonte os Demonstrativo dos Gastos Tributários de 2009 a 2013, cujas principais bases de dados que são os bancos de dados da Receita Federal; Subsecretaria de Tributação e Contencioso; Coordenação-Geral de Estudos Econômico-Tributários de Previsão e Análise da Arrecadação e Coordenação de Previsão e Análise, por meio do Demonstrativo dos Gastos Governamentais Indiretos de Natureza Tributária – DGT (Gastos Tributários) gastos estimados e bases efetivas; o dos sítios eletrônicos do Ministério da Educação e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Pelo exposto, percebe-se que a soma de todos os programas de desoneração na área de educação compõe uma grande perda de receita, tanto em relação ao total de recursos da União quanto para o estado de Mato Grosso do Sul, além de dificultar o alcance das metas de investimentos na área, considerando que menos impostos estão sendo arrecadados devido essas desonerações. Embora esse levantamento não tenha sido especificamente sobre o instituto ICE, mas é uma fonte de reflexão sobre a questão das vantagens fiscais que esses institutos e parceiros investidores podem estar recebendo. Há que se pensar se essa vultuosa perda de arrecadação é revertida em ganho para o setor da educação, ou se configura a mais uma faceta de sua mercantilização.

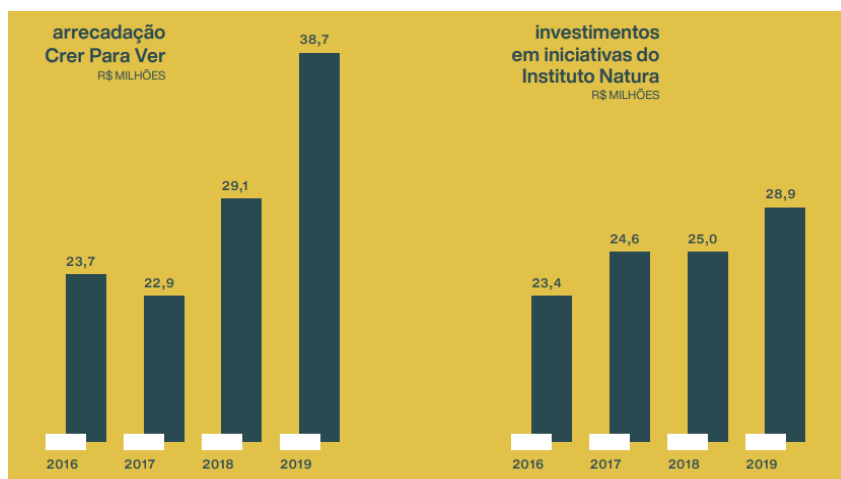
Quanto aos valores reais praticados na parceria entre os parceiros investidores do ICE, considerando as restrições para se pesquisar esses repasses financeiros ao ICE, face a falta de informações contábeis por parte dos Institutos envolvidos.

Ademais, o detalhamento fiscal e contábil dessas organizações privadas não se encontra acessível, visto que não são empresas públicas, embora realizem parcerias públicas e em corresponsabilidade com os governos.

Quanto as parcerias do ICE com os governos, a Lei 13.204/2015 (BRASIL, 2015) estabelece o regime jurídico das parcerias, transferências de recursos financeiros, entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, entre outras deliberações e traz em seu artigo 11: “organização da sociedade civil deverá divulgar na internet e em locais visíveis de suas sedes sociais e dos estabelecimentos em que exerça suas ações todas as parcerias celebradas com a administração pública” e também “a obrigação de prestar contas com definição de forma, metodologia e prazos”, porém como no Acordo de Cooperação esta vedado o repasse de recursos e afirma que não há transferência financeira entre as partes, portanto não há prestação de contas.

Assim, visando a compreensão dos repasses entre O ICE e seu parceiro Instituto Natura, a título de amostragem, foi usado como base o Balanço Contábil do Instituto Natura, tendo em vista que nem do ICE e nem o Instituto Sonho Grande disponibilizaram seus informes. Isso posto, o que foi possível concluir, com base nos documentos obtidos via website do IN foi a informação de que no ano contábil de 2019, por meio do programa Crer para Ver da Natura, o Instituto Natura investiu mais de 28,9 milhões em programas de educação a sua escolha, inclusive por meio de parcerias com outros Institutos como o ICE, conforme gráfico abaixo. Em seu site, há a informação de que desde 1995, o total dos lucros da venda dos itens desse projeto são integralmente investidos em projetos de educação, somando mais de R\$ 260 milhões investidos. Como dito, possivelmente parte desse valor é investido na parceria com o ICE, visto que o Instituto Natura é seu parceiro investidor.

Figura 10: Informativo da Arrecadação Instituto Natura



Fonte: Instituto Natura, 2020⁵⁶

Conforme demonstrativo das receitas sociais obtidas por meio do gráfico acima, disponibilizadas no balanço de 2019 do Instituto Natura, o total de investimentos do Projeto Natura Crer para Ver e doações recebidas de outros Institutos e Fundações para destinação em projetos coordenados pelo Instituto Natura ou repassados para parceiros (aqui pode estar incluído repasse ao ICE), somam um total de 31.771 milhões (NATURA, 2019)⁵⁷.

Quanto ao governo de MS, segundo consta no Acordo de Cooperação, são vedados repasses, porém o Estado deve suprir as demandas de suporte à equipe do ICE. No entanto, mesmo que a Lei 13.204/2015 (BRASIL, 2015) traga, em seu Art. 50, que a “administração pública deverá viabilizar o acompanhamento pela internet dos processos de liberação de recursos referentes às parcerias celebradas”, também não foi possível encontrar esses dados até o presente momento da pesquisa.

Adrião (2014) traz a informação colhida por meio de entrevista concedida por uma das coordenadoras de projetos do Instituto Natura, na ocasião de parceria entre a SED-SP e o ICE para implantação do EMTI:

[...] a Secretaria de Educação paulista por razões burocráticas não poderia contratar diretamente o ICE para assessorar na implantação do Programa, condição satisfeita pelo Instituto Natura. Declarou ainda que destinaram para esse Programa R\$500.000,00 reais, cerca de 250 mil U\$. (ROCHA, 2013)

⁵⁶ Para maiores informações sobre o tema, consultar o site da Natura disponível em: https://www.institutonatura.org/relatorioanual2019/relatorio-anual-Instituto_Natura_2019.pdf

Por meio dos dados disponíveis e coletados, evidenciou-se a configuração financeira da parceria SED/MS e ICE, que indicou que a maior parte do investimento no EMTI Escola da Autoria advém de recurso público, em especial do FUNDEB. Entretanto, apesar do poder público financiar esse nível de ensino em atendimento ao direito constitucional, o setor privado, por meio do ICE, exerce influência direta sobre a política educacional do Estado de MS, de modo a alterar a natureza organizacional das escolas, a formação de professores e gestores, o currículo e difundir pressupostos ideológicos condizentes com a visão de mundo e voltados para a hegemonia do mercado. Além de que, a exemplo do que já vem ocorrendo em outros países, como nos EUA, que aderiram ao modelo neoliberal do Estado mínimo e o empoderamento do empresariado na educação ancorado em repasses de recursos ou incentivos fiscais (RAVITCH, 2011), as mudanças propostas por meio das políticas públicas educacionais não garantem melhoria de resultados de aprendizagem e nem mesmo nas provas nacionais e internacionais. Ao contrário, segundo a autora, estudos apontam que a política de meritocracia tem piorado o resultado de algumas escolas.

O exposto até o momento, demonstra que a educação pública, assim como em outros estados brasileiros, tem sido, no Estado de MS, área de disputa pelo empresariado por meio de parcerias via corresponsabilidade na busca por supostas melhorias na educação, porém com grandes interesses econômicos, de isenções com o fisco e mesmo de construção de uma hegemonia de mercado. Além dessa possibilidade de aumento de lucros das empresas, há o ganho da imagem da empresa com a responsabilidade social, visão pela qual corrobora Lessa (2002):

Parece-nos bastante ilustrativa a afirmação de Percival Caropreso, presidente da McCann 9 Erickson Social/Marketing, nova unidade da maior empresa de propaganda do mundo, que cuida exclusivamente de marketing social: 'tornar a ação social mais eficiente não tem o objetivo de aumentar a milhagem das empresas em algum programa celeste, mas sim aumentar o próprio valor de suas marcas e seus lucros' (LESSA, 2002, p. 22).

CONCLUSÃO

A presença de instituições privadas, supostamente sem fins lucrativos, na elaboração de políticas públicas de educação básica no território brasileiro, até então área exclusiva de atuação do setor público, vem ganhando força por meio da contrarreforma realizada, sobretudo, a partir na década de 1990 no governo Fernando Henrique Cardoso (BEHRING, 2003), com a aprovação do Plano de Reforma do Aparelho do Estado. Adrião e Bezerra (2013) destacam que o aumento da presença de instituições não lucrativas na gestão da educação brasileira tornou-se possível pela promulgação sucessiva de um conjunto legal que tem viabilizado essa atuação, como por exemplo, a EC nº19 de 1998 (BRASIL, 1998) e, mais recentemente, a reforma do Ensino Médio com a Lei 13.415 de 2017 (BRASIL, 2017). Para as autoras, isso possibilitou a consolidação de uma relação entre a administração pública e o setor privado, notadamente introduzindo a privatizações na oferta de serviços públicos de educação.

O processo de privatização da educação brasileira, via parceria entre o setor público e privado, coaduna se com as recomendações de Organismos Internacionais, entre eles os principais são: Banco Mundial; A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); Organização e Desenvolvimento Econômico ou Económico (OCDE), os quais, com a aceitação do Estado brasileiro e seus entes federados, induzem a forma de organização da educação pública em diversos países do globo, incluindo a América Latina.

Esses OIs associam-se aos governos nacionais sustentados no discurso de promoção de uma educação de qualidade via melhoria dos resultados de aprendizagem por meio da avaliação de resultados e de mecanismos para medir a eficiência do sistema público de ensino. Em seus discursos, afirmam que os professores sejam “empoderados”, “bem treinados”, assim são recrutados os que atendem aos seus interesses e conforme seus objetivos.

Assim, o setor privado apoia-se nesse ideário e estratégias delineadas por esses OIs e adentram as políticas públicas educacionais de vários estados brasileiros, alegando corresponsabilidade com os governos para estabelecer marcos legais na governança participativa e as parcerias coordenadas nas escolas públicas brasileiras.

Esses organismos internacionais conduzem a agenda global do capital estabelecendo requisitos para financiamentos e empréstimos considerando os resultados nas avaliações educacionais, como parte de seus pressupostos para a elaboração dos indicadores internacionais e regionais para investimentos. Atualmente a recomendação desses organismos é que haja reserva eficiente de pelo menos 4% a 6% do Produto Interno Bruto (PIB) e/ou de pelo menos 15% a 20% do total das despesas públicas em educação.

Portanto, o que ocorreu no sistema de ensino do Estado de Mato Grosso do Sul, especificamente nas Escolas da Aatoria, foi a inserção da lógica empresarial caracterizada por incentivos à eficiência, à avaliação estandarizada do rendimento escolar, ao currículo e tecnologia educacional padronizados e definidas previamente por institutos privados e o estímulo à parceria público e privado, entre outras. Essa configuração gerencialista em curso nas escolas públicas e, a exemplo do ocorrido na Escola da Aatoria, objeto de estudo da presente pesquisa, indica um processo de mercantilização da educação pública nos moldes dos OIs.

Considerando que essa pretensa privatização ocorre por diferentes caminhos, sendo o caminho aqui estudado, o da introdução da mentalidade empresarial nas escolas públicas, por meio da transfere da gestão pública a entidades auto identificadas como sem fins lucrativos, como é o caso do ICE. Esse modelo de “quase privatização” que viabiliza a atuação de organizações privadas no setor público, Peroni e Roger denominam de gestão do privado sobre o público ou ainda mecanismos de mercado do privado no público.

Concordamos com Peroni (2018, p. 213) que essas evidências caracterizam um tipo de privatização do público, pois segundo a autora pode haver várias formas de privatização, visto que nas escolas em que há esse modelo de parcerias público-privadas a execução das políticas permanece estatal, mas o privado acaba interferindo no currículo na gestão e organização escolar (PERONI, 2018, p. 214).

Assim, por meio do estudo em tela, confirmou-se a hipótese de que o que está em curso em Mato Grosso do Sul é a escola continuar a ser financiada pelo poder público, porém por meio da justificativa da corresponsabilidade com o setor privado, há a entrada da lógica de mercado na educação pública, e esta passa a redefinir as políticas educacionais, sendo essa uma tendência mundial e nacional e, nesse sentido, Peroni (2018), identifica a presença cada vez mais pujante do privado mercantil na definição da educação pública. Isso ocorre na medida em que o Estado

continua sendo responsável pelo acesso e amplia as vagas públicas e dos repasses financeiros, mas o conteúdo pedagógico e a gestão da escola é definido pelas Instituições parceiras, as quais introduzem à lógica mercantil em nome de uma pretensa qualidade da educação.

Assim, a justificativa para a entrada do setor privado na educação pública ocorre por meio da suposta necessidade de melhoria nos índices dos exames nacionais e internacionais, como o IDEB e PISA. Nessa perspectiva, o setor privado, representado pelo empresariado, passa a remodelar o público e definir o desenho das políticas públicas em Educação, assim como comandar sua execução em sintonia com a expansão do capital na sua configuração neoliberal.

Na atuação do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), por meio do programa Escola da Autoria, ficou evidenciada a estratégia de inserção de critérios privados na educação pública do Estado de Mato Grosso do Sul, viabilizada pela introdução de mudanças curriculares, de gestão e de propostas pedagógicas que, além de abrir para a interferência do privado na educação pública, também reiteram a ampliação desse modelo de parceria na educação pública. Considerando que a Reforma do Ensino Médio colaborou na abertura de espaços para o que Institutos, aqui representados pelo ICE cada vez mais consigam atuar junto à rede pública de ensino estadual e municipal, inclusive articulando-se a outros entes privados visando a viabilidade da parceria, a exemplo do Instituto Natura e Instituto Sonho Grande, Stem Brasil, IQC, entre outros, os quais, além do fato de que nem todos tem como atividade principal a educação, e além disso sua atividade principal está voltada para a geração de lucro e competição no mercado nacional e internacional, como é caso da empresa Natura.

No caso da SED/MS, a atuação do ICE, nas Escolas da Autoria, pressupõe a implantação de sua Tecnologia Educacional de Gestão (TEG), que remodela o currículo e o quadro das disciplinas e tempos escolares, direciona à formação de gestores e professores, os quais precisam passar por um processo seletivo para poderem assumir as vagas nas escolas da Autoria.

Após passarem por um processo seletivo composto pela fase de prova e, em seguida, entrevista, são escolhidos os docentes que apresentam o perfil com características almejadas pelo ICE para trabalharem na execução do Programa Educacional e da TEG. Os gestores e professores incumbem-se apenas da execução, tendo em vista que não participam do processo de elaboração da Proposta

Educacional e da TEG do ICE, ambas sustentadas na lógica empresarial. Além disso, também é inegável que enquanto a proposta educacional do ICE visa o protagonismo juvenil, o próprio ICE não dá ouvidos aos jovens, visto que sua proposta pedagógica é posta sem a participação dos alunos, bem como da comunidade escolar como um todo.

Também se verificou que a parceria com o ICE altera a forma de escolha de professores e diretores, os quais passam a ser escolhidos pelo perfil adaptável, pouco contestador, capazes de operacionalizar a proposta sem rejeição e, em geral, pelo discurso do próprio presidente do Instituto, não envolvidos com o sindicato. Essa diretriz contraria o direito do professor de remanejamento e mesmo progressão funcional com critérios claros, objetivos e coerentes com sua carreira, assim como desconsidera o princípio constitucional que preconiza a entrada na carreira de magistério por meio concurso de provas e títulos e planos de carreira. (Art. 206, inciso VIII, BRASIL, 1988). Assim, pode se afirmar que o Programa Educacional do ICE e a TEG, inerente a ele, moldam um determinado perfil de gestores e professores, adaptados a seus pressupostos políticos e ideológicos, assim como decide sobre os critérios de cargos e carreiras e formação dos professores nas Escolas da Autoria onde atuam no Estado de MS.

Nessa dinâmica da parceria entre Institutos e o poder público, constatou-se que o poder público não se retira de sua função constitucional de financiador da educação pública em nível médio, mas se apropria da expertise empresarial na execução de suas políticas educacionais e, dessa forma, o privado direciona, por meio de sua lógica de mercado à educação pública.

Esse estudo demonstrou que, por meio da pesquisa documental e pela pesquisa empírica, de caráter exploratório e inicial, as escolas partícipes da parceria com o ICE permaneceram financiadas pelo poder público, porém passaram a ser gerenciadas pelo ICE visto que: o recurso público continuou sendo a única fonte responsável pela manutenção dessas escolas, explícito no Acordo de Cooperação supracitado que proibiu o repasse financeiro entre SED/MS e ICE. Desse modo, apesar desse Instituto não financiar a Escola da Autoria é ele quem define sua configuração por meio da implantação da Tecnologia de Gestão Educacional (TGE), transmitida por meio do material padronizado e das formações aos gestores, docentes e demais membros da equipe escolar.

A interferência do ICE na política educacional do Estado de MS ocorre em vários aspectos suscitando a remodelação das escolas públicas onde atuam. Nesse sentido o privado, aqui representado pelo ICE, atuou na proposição de conteúdos, como por exemplo por meio das matérias eletivas: Projeto de Vida e Pós Médio; no modelo de gestão, por meio dos cadernos de formação e organização escolar repassados na ocasião das formações das equipes escolares partícipes do programa Escola da Autoria.

Vale salientar que o ICE não apenas desenha a configuração do currículo das Escolas da Autoria, mas também abre espaço para a atuação de outros Institutos comprometidos com o setor empresarial, como é o caso da parceria estabelecida entre SED/MS e o Instituto Airton Senna, em 2018, para elaborar o relatório "Desafios para a Política Educação de Mato Grosso do Sul", conforme explicitado no estudo em tela, e para conduzir as disciplinas intituladas Projeto de vida introduzida no currículo em decorrência da parceria.

Mediante o exposto, verifica-se um processo de mercantilização da prestação de serviço educacional, do qual o ICE é um indicador de mercantilização tendo em vista a forma como iniciou suas atividades, sua rápida expansão e capilaridade nas regiões brasileiras a partir de sua experiência em Pernambuco.

Dessa forma, o presente estudo evidenciou que a parceria público-privada entre a SED/MS e o ICE denota interferência do setor privado na organização do trabalho escolar das escolas públicas que aderiram ao programa "Escola da Autoria". Destarte há que se continuar o estudo aqui iniciado, com vistas ao aprofundamento da análise das influências dessa parceria na política educacional e, conseqüentemente, na condução do trabalho pedagógico realizados nas escolas de Mato Grosso do Sul, assim como esclarecer aspectos não contemplados nesse estudo e mesmo avançar na análise dos desdobramentos fiscais de tais parcerias.

APÊNDICE

PROJETO DE INTERVENÇÃO

Identificação da Proposta

Tema: A atuação do setor privado na implantação do Ensino Médio em Tempo Integral de Mato Grosso do Sul: um estudo da Escola da Autoria.

Autoria: mestra Yara Lígia Bambil Daros Garcia

Coautoria: profa. Dra. Erika Porceli Alaniz

Prazo: março a novembro de 2022, conforme disponibilidade dos convidados representantes do PROFEDUC/UEMS, da FETEMS e da ACP-MS.

Público-alvo: professores, diretores e coordenadores das escolas partícipes do Programa Escola da Autoria e demais escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, bem como a comunidade acadêmica.

Introdução

Esta proposta de intervenção surgiu em decorrência de minha pesquisa desenvolvida para consecução do Mestrado em Educação no Programa de Pós Graduação, Mestrado Profissional em Educação (PROFEDUC) da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Durante o desenvolvimento da pesquisa, foram encontrados dados sobre a forma de concretização das parcerias público-privadas em Mato Grosso do Sul, mais especificamente entre a Secretaria de Estado de Educação (SED/MS) e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) por meio do Programa Escola da Autoria.

Com base nas informações encontradas e análise realizada, verificou-se a necessidade de divulgá-las junto à comunidade interessada e, posteriormente, promover debates com vistas a esclarecer aspectos dimensões não facilmente encontradas nessas parcerias, como o financiamento das instituições parceiras e as implicações para a reorganização do trabalho escolar. É de fundamental importância a divulgação de informações técnicas e de definições pedagógicas subjacentes à parceria, com vista a primar pelo caráter público e democrático das instituições educativas. Vale considerar que não se pode atuar efetivamente na construção da gestão democrática da escola, conforme reza a constituição Federal de 1988 (Art. 2016, Inciso VI), desconhecendo as decisões que alteram a configuração da prática

pedagógica e as condições de trabalho dos educadores. Nesse sentido, propomos um amplo debate junto à comunidade educacional sobre os fundamentos, as regulamentações, a forma de organização preconizada e as implicações da parceria SED/MS e ICE.

Para atender ao propósito de divulgação de informação, será elaborado um folder com a síntese dos principais resultados da pesquisa realizada, conforme dissertação de mestrado aprovada, e, posteriormente, haverá a realização de uma *live* para discussão junto à comunidade escolar. Essa atividade será organizada de forma colaborativa entre Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul (FETEMS). Essa atividade tem em vista, ainda, fortalecer o vínculo entre Universidade e Associações dos Trabalhadores da Educação, de modo a subsidiá-los, com o apoio teórico e científico, em sua atuação junto à categoria dos docentes.

Uma proposta de intervenção dessa natureza, que versa sobre uma questão crucial que são as políticas públicas educacionais que suscitam à reorganização do trabalho escolar, almeja subsidiar o debate qualificado entre docentes, sindicatos e sistema de ensino com vista à construção de propostas que primem pelo debate e decisão coletiva acerca dos projetos e práticas a serem introduzidas na rede pública de ensino. Além disso, propõe evidenciar a natureza e as implicações da atuação do setor privado na Educação de modo a auxiliar no processo de tomada de decisão pelos gestores públicos e, em parceria, com a comunidade educacional.

Objetivo

O objetivo desse Projeto de Intervenção é divulgar os resultados da pesquisa sobre a parceria público e privado entre SED e ICE estabelecida no Projeto Escola de Autoria em MS, assim como propiciar a reflexão e debate coletivo sobre esses dados com vistas a elucidar a implicação dessa parceria no desenho da política educacional para esse nível de ensino e na reorganização do trabalho na escola pública.

Metodologia

A intervenção ocorrerá em quatro fases, sendo elas:

1ª Fase: divulgação dos dados da pesquisa em um *folder* a ser disponibilizado no canal do PROFEDUC e pela FETEMS. A construção desse material primará pela

estratégia colaborativa entre a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e a Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul (FETEMS).

2ª Fase: divulgação de convite aos professores, diretores e coordenadores das escolas partícipes do Programa Escola da Autoria e demais escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, bem como a comunidade acadêmica para participarem da *live*.

3ª Fase: realização da *live* em formato de palestra com apoio do PROFEDUC na organização.

4ª Fase: Coleta de informações e sugestões dos participantes por meio de um questionário desenvolvido em *Google Forms*.

Referências

ADRIÃO, T.; BEZERRA, E. O setor não lucrativo na gestão da educação pública: corresponsabilidade ou debilidade. *Currículo Sem Fronteiras*, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 256-268, maio/ago. 2013. Disponível em:

<<http://www.curriculosemfronteiras.org/artigos.htm>>. Acesso em: 2 Jun. 2020.

ADRIÃO, Theresa e PINTO, José Marcelino de Rezende. Privatização da educação na América Latina: estratégias recentes em destaque. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas: v. 37, nº. 134, p.11-15, jan.-mar., 2016.

ADRIÃO, Theresa. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. *Currículo sem Fronteiras*, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/adriao.pdf>

ADRIÃO, Theresa. GARCIA, Teise. Subsídio público ao setor privado: reflexões sobre a gestão da escola pública no Brasil. *Políticas Educativas*, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 110-122, 2014 AMPAE.

ADRIÃO, Theresa. Novas formas de privatização da gestão educacional no Brasil: as corporações e o uso das plataformas digitais. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 14, n. 30. 2020.

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileira. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.28, n.1, p. 77-89, jan./jun. 2002

BALL, S.; OLMEDO, A. A “nova” filantropia, o capitalismo social e as redes de políticas globais em educação. In: PERONI, V. (org.). *Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação*. Brasília, Liber Livro, 2013. p.33- 47.

BRESSER P. L.C.; GRAU, N.C. Entre o Estado e o mercado: o público não-estatal. In: BRESSER P. L.C.; GRAU, N.C. *O público não-estatal na reforma do Estado*. Rio de Janeiro: FGV, 1999. p. 15-47.

BRUNO, Lúcia. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 48 set.-dez. 2011

CASIMIRO, Flávio Henrique Calheiros: Aparelhos de ação política e ideológica no Brasil contemporâneo. 1ª ed. São Paulo, Expressão Popular, 2018.

CASTRO, C. M. Escola é empresa? O Estado de São Paulo. Sessão Opinião. 28 set. 2011. Disponível em: <https://opinioao.estadao.com.br/noticias/geral,escola-e-empresa-imp-,778472>>. Acesso em: 11 junho 2018.

DELORS, Jacques et alii. Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. 8ª. São Paulo: Cortez/MEC/UNESCO, 2003.

DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. Revista Brasileira de Educação

FARIAS, Alex Jobim; QUARESMA, Pedro; MIRAGAYA, Júlio. A lógica Perversa do Acordo com o FMI. Revista Democracia Viva, edição 19, p. 29-35. Out, 2001.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a educação brasileira: uma experiência de cooperação internacional. In: OLIVEIRA, Romualdo P. (Org.) Política educacional: impasses e alternativas. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

FREITAS, L. C. A Reforma Empresarial da Educação: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIEDMAN, Milton. Capitalismo e Liberdade. Rio de Janeiro: Record, 1985.

GENTILI, Pablo; TADEU Tomaz. "Escola S.A.": quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1998.

GIDDENS, A. A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da socialdemocracia. Tradução de M. L. X. de A. Borges. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GRAMSCI, Antonio. Intelectuais e a Organização da Cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

HADDAD, S. Banco Mundial, OMC e FMI. O Impacto nas políticas educacionais. São Paulo, Cortez, 2008.

HARVEY, D. O neoliberalismo: história e implicações. São Paulo: Loyola, 2012.

HAYEK, F. A. O caminho da servidão. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura/ Instituto Liberal, 1987.

KRAWCZYK, N. A sustentabilidade da reforma educacional em questão: a posição dos organismos internacionais. Revista Brasileira de Educação. ANPED: São Paulo, 2000.

MAGALHÃES, Marcos. A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio: Pernambuco cria, experimenta e aprova. São Paulo: Albatroz: Loqüi, 2008.

MÉSZÁROS, István. Para além do capital. São Paulo: Boitempo; Campinas: UNICAMP, 2002.

MÉSZÁROS, István. O Poder da Ideologia. São Paulo: Boitempo; Campinas: UNICAMP, 2004.

PEREIRA, Vera Maria Vidal. As parcerias entre o público e o privado: a proposta do plano de desenvolvimento da educação / guia de tecnologias. UFRGS, 2015.

PERONI, Vera Maria Vidal. As Implicações da relação público-privada para a democratização da educação no Brasil. Tese (promoção a Professor Titular da Carreira do Magistério Superior), UFRGS. 2016.

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

QUADROS, S.F., KRAWCZIK. O ensino médio brasileiro ao gosto do empresariado. Políticas Educativas, Paraná, v. 12, n. 2, p. 36-47, 2019

RAVITCH, Diane. Vida e Morte do Grande sistema Escolar Americano: Como testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SAVIANI, Demerval. O público e o privado na história da educação brasileira. In: LOMBARDI, J. C.; JACOMELI, M. R. M.; SILVA, T. M. da. (orgs.). O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR: UNISAL, 2005.

SILVA, Monica Ribeiro, FERRETI C. J. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputa por hegemonia. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 38, nº. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017.

REFERÊNCIAS

- PEREIRA, R. da S.; SILVA, M. A. da. Estado capitalista brasileiro e organismos internacionais: continuidades e aprofundamentos das reformas educacionais. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 18, n. 2, p. 523–544, 2018. DOI: 10.20396/rho.v18i2.8651372. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8651372>. Acesso em: 22 nov. 2021.
- ADRIÃO, T. Educação e produtividade: a reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado. São Paulo: Xamã, 2006.
- ADRIÃO, T.; BEZERRA, E. O setor não lucrativo na gestão da educação pública: corresponsabilidade ou debilidade. *Currículo Sem Fronteiras*, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 256-268, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/artigos.htm>. Acesso em: 2 Jun. 2020.
- ADRIÃO, Theresa e PERONI, Vera. (orgs) Gestão municipal da educação e as parcerias com o Instituto Ayrton Senna. Recife: FANAPE-ANPAE, 2013.
- ADRIÃO, Theresa e PINTO, José Marcelino de Rezende. Privatização da educação na América Latina: estratégias recentes em destaque. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas: v. 37, nº. 134, p.11-15, jan.-mar., 2016.
- ADRIÃO, Theresa. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. *Currículo sem Fronteiras*, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1/articles/adriao.pdf>
- ADRIÃO, Theresa. GARCIA, Teise. Subsídio público ao setor privado: reflexões sobre a gestão da escola pública no Brasil. *Políticas Educativas*, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 110-122, 2014 ANPAE. Disponível em: https://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT5/GT5_Comunicacao/TheresaAdriao_GT5_integral.pdf
- ADRIÃO, Theresa. Novas formas de privatização da gestão educacional no Brasil: as corporações e o uso das plataformas digitais. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 14, n. 30. 2020.
- ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileira. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.28, n.1, p. 77-89, jan./jun. 2002
- ALVES, Andrêssa Gomes de Rezende. A Inserção de critérios privados na política de gestão do sistema de ensino no Estado de Mato Grosso do Sul (2007-2013): Campo Grande: UFMS, 2014.
- CATANANTE. Bartolina Ramalho. A política educacional em Mato Grosso do Sul (1999 - 2002): Os mecanismos de participação. *Anais do Sciencult*. Paranaíba, 2010.
- CHESNAIS, François. A mundialização do capital. São Paulo, Xamã, 1996.
- BALL, S.; YODELL, D. Privatización encubierta en la educación pública, *Internacional de la Educación*. Bruselas, 2007. Disponível em: Acesso em: 01 de dez. de 2020.

BALL, Stephen. A educação global S.A. Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa, UEPG, 2014.

BALL, S.; JUNEMANN, C. *Networks, new governance and education*. Policy Press, University of Bristol, 2012

BALL, S.; OLMEDO. A. A “nova” filantropia, o capitalismo social e as redes de políticas globais em educação. In: PERONI, V. (org.). *Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação*. Brasília, Liber Livro, 2013. p.33- 47.

BEHRING, Elaine Rossetti. *Política Social no contexto da crise capitalista*. 1998

BEHRING, Elaine Rossetti. BOSCHETTI, Ivanete. *Política Social: fundamentos e história*. 9ª ed. São Paulo. Cortez, 2011.

BEZERRA, Vinícius de Oliveira. *Empresários e educação: consentimento e coerção na política educacional do Ensino Médio*. Campo Grande: UFMS, 2019.

BITTAR, Marisa. *Estado, educação e transição democrática em Mato Grosso do Sul*. Campo Grande. Editora UFMS, 1998.

BOITO, Armando Junior, BERRINGER, Tatiana. Brasil: classes sociais, neodesenvolvimentismo e política externa nos governos Lula e Dilma. *Revista de Sociologia e Política* v. 21, nº 47: 31-38 set. 2012.

BERNUSSI, M. M. *Instituições internacionais e educação: a agenda do Banco Mundial e do Education for All no caso brasileiro*. 2014. 89p. Dissertação (mestrado). Instituto de Relações Internacionais. Universidade de São Paulo.

BRASIL. (Constituição 1891). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1891. BRASIL.

BRASIL. (Constituição 1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988. BRASIL. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação, Cultura e Desporto. *LDB & Lei do FUNDEF*. Brasília, DF: Coordenação de Publicações, 2001.

BRASIL. Emenda Constitucional 53, de 19 dezembro de 2006. Disponível em: <http://planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm

BRASIL. Exposição de Motivos 00084/2016, de 15 de setembro de 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf

BRASIL. Lei n. 9.637, de 15 de maio de 1998. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 maio 1998.

BRASIL. Lei n. 9.790, de 23 de março de 1999. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 mar. 1999.

BRASIL. Lei n. 13019, de 31 de julho de 2014. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13019-31-julho-2014-779123-publicacaooriginal-144670-pl.html>

BRASIL. Portaria nº 1.145/2016. disponível em <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-1-145-de-10-de-outubro-de-2016-22055471-22055471>

- BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>>. Acesso
- BRASIL. Lei n. 5.306, DE 21 DE DEZEMBRO DE 2018. “Escola da Autoria”. 26 de Dezembro 2018 Diário Oficial n. 9.807, pg. 19
- BRASIL. Medida Provisória, n. 746, de 22 setembro de 2016. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 10 maio 2017.
- BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado. Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Brasília, DF: MARE, 1995.
- BRASIL. portaria nº 1.023, de 4 de outubro de 2018. avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI
- BRAZ, Terezinha Pereira. Relatório das atividades de pesquisa e acadêmicas de estágio Pós-Doutoral - 2019/2020. Campo Grande-MS, UFMS, 2020.
- BRESSER P. L.C.; GRAU, N.C. Entre o Estado e o mercado: o público não-estatal. In: BRESSER P. L.C.; GRAU, N.C. O público não-estatal na reforma do Estado. Rio de Janeiro: FGV, 1999. p. 15-47.
- BRESSER, P. L.C. A nova esquerda: uma visão a partir do sul. In: GIDDENS, A. (Org.). O debate global sobre a terceira via. Trad. de Roger Maioli dos Santos. São Paulo: UNESP, 2007. p. 497-538.
- BRESSER, P. L.C. Uma escola de pensamento keynesiano-estruturalista no Brasil? Revista de Economia Política 31, 2011
- BRUNO, Lúcia. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 48 set.-dez. 2011
- CASIMIRO, Flávio Henrique Calheiros: Aparelhos de ação política e ideológica no Brasil contemporâneo. 1ª ed. São Paulo, Expressão Popular, 2018.
- CASTRO, C. M. Escola é empresa? O Estado de São Paulo. Sessão Opinião. 28 set. 2011. Disponível em: <https://opinioao.estadao.com.br/noticias/geral,escola-e-empresa-imp-,778472>>. Acesso em: 11 junho 2018.
- CASTRO, M. H. G. Palestra Inaugural. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 1997, Rio de Janeiro. Anais...Brasília, DF: INEP, 1998.
- CLEAVER, Harry. Leitura política do Capital. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- CNTE. Privatização e mercantilização da educação básica no Brasil / Evilasio Salvador (Coordenador), Natalia de Souza Duarte, Samuel Pantoja Lima; Luiza Andrea Mangabeira da Costa (Assistente de Pesquisa). Brasília, DF: Universidade de Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 2017.
- COUTINHO, Carlos Nelson. Marxismo e política: a dualidade de poderes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 1994.
- DAL RI, Neusa Maria; VIEITEZ, Candido Giraldez. A educação no movimento social: a luta contra a precarização do ensino público

DELORS, Jacques et alii. Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. 8ª. São Paulo: Cortez/MEC/UNESCO, 2003.

DI CARLO, M. (14 de julho de 2010). Teachersmatter, butso do words. Albert ShankerInstitute. Acesso em 17 de julho de 2020, disponível em <https://www.shankerinstitute.org/blog/teachers-matter-so-do-words>

DI PIETRO, Maria Sylvia. Parcerias na Administração Pública. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. Revista Brasileira de Educação

ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL. LEI Nº 5.006, DE 30 DE MAIO DE 2017. Disponível em

<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/1b758e65922af3e904256b220050342a/e57eeec77260e7cf04258131003faf67?OpenDocument>

FARIAS, Alex Jobim; QUARESMA, Pedro; MIRAGAYA, Júlio. A lógica Perversa do Acordo com o FMI. Revista Democracia Viva, edição 19, p. 29-35. Out, 2001.

FERNANDES, Maria. FERNANDES, Solange. O Fundeb no Contexto das Finanças Públicas Municipais de Campo Grande. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 907-924, jul./set. 2014.

FERRETI. Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a educação brasileira: uma experiência de cooperação internacional. In: OLIVEIRA, Romualdo P. (Org.) Política educacional: impasses e alternativas. 2 a ed. São Paulo: Cortez, 1998.

FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. Cad. Cedes, Campinas vol. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009.

FRANCIONI, Gianni. L'Officina Gramsciana. Nápoles: Bibliopolis, 1984.

FREITAS, L. C. A Reforma Empresarial da Educação: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, L. C. Os Reformadores Empresariais da Educação e a Disputa pelo Controle do Processo Pedagógico na Escola. In: Educação e Sociedade. Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085 - 1114, out.- dez., 2014.

FREITAS, L. C. Três Teses Sobre as Reformas Empresariais da Educação: perdendo a ingenuidade. In: Cadernos CEDES. v. 36, n. 99, p. 137-153, maio - ago., 2016.

FRIEDMAN, Milton. Capitalismo e Liberdade. Rio de Janeiro: Record, 1985.

GENTILI, Pablo. Pedagogia da Exclusão: Crítica ao Neoliberalismo em Educação. Editora Vozes, 2013.

GENTILI, Pablo; TADEU Tomaz. "Escola S.A.": quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1998.

- GERHARDT, T. ENGEL e SILVEIRA, D. T. Métodos de pesquisa. [organizado por] coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, p.72
- GIDDENS, A. A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da socialdemocracia. Tradução de M. L. X. de A. Borges. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- GINKEN, Hans; DIAS, Marco Antônio. Retos institucionales y políticos de la acreditación en el ámbito internacional. In: GLOBAL UNIVERSITY NETWORK FOR INNOVATION. La educación superior en el mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad: Qué está en juego? Madrid: Mundi Prensa, 2006. p. 37-57.
- GOLDMANN, L. E. hombre y lo absoluto. E/ dias oculto. Barcelona: Península, 1985.
- GRAMSCI, A. Maquiavel. A política e o Estado moderno. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- GRAMSCI, Antonio. Intelectuais e a Organização da Cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- GRAMSCI, Antonio. Cadernos do cárcere. v. 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.
- GRAMSCI, A. Maquiavel, a política e o Estado moderno. Tradução de C. N. Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- HADDAD, S. Banco Mundial, OMC e FMI. O Impacto nas políticas educacionais. São Paulo, Cortez, 2008.
- HADDAD, S.; GRACIANO, M. Educação: direito universal ou mercado em expansão. São Paulo em Perspectiva. vol.18 no.3 São Paulo July/Sept. 2004
- HARVEY, D. O neoliberalismo: história e implicações. São Paulo: Loyola, 2012.
- HAYEK, F. A. O caminho da servidão. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura/ Instituto Liberal, 1987.
- HENRY, Raul. Ginásio Pernambucano: os desafios para transformar um projeto piloto de sucesso em política educacional. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.
- HUSSON, M. Miséria do Capital. Lisboa, Terramar, (1999).
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. As fundações privadas e associações sem fins lucrativos no Brasil: 2016/IBGE, Coordenação de Cadastro e Classificações. - Rio de Janeiro: IBGE, 2019.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Estimativas populacionais para os municípios e para as unidades da federação brasileira em. Disponível em: Acesso em 3 de julho de 2020.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa de Entidades de Assistência Social Privadas sem Fins Lucrativos - PEAS. Disponível em. Acesso em 02 de Novembro de 2020,
- Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE. Acessado em <http://icebrasil.org.br/escola-da-escolha/>
- KERSTENETZKY, C. L. Ainda há lugar para o Estado. Niterói, 2011.

- KRAWCZYK, N. A sustentabilidade da reforma educacional em questão: a posição dos organismos internacionais. *Revista Brasileira de Educação*. ANPED: São Paulo, 2000.
- KRAWCZYK, N. Escola pública: tempos difíceis, mas não impossíveis. Nora Krawczyk (org.). Campinas, SP: FE/UNICAMP; Uberlândia, MG: Navegando, 2018.
- KRAWCZYK, N. MARTINS, Erika Moreira. Estratégias e incidência empresarial na atual política educacional brasileira: O caso do movimento 'Todos Pela Educação'. *Revista Portuguesa de Educação*. Campinas, 2018.
- KRAWCZYK, N. QUADROS, Sérgio FELDEMANN de. O ensino médio brasileiro ao gosto do empresariado. *Dossier Políticas Educacionais*. Paraná, 2019.
- KUENZER, Acácia Zeneida. GRABOWSKI, Gabriel. Educação Profissional: desafios para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 297-318, jan/jun. 2006.
- LAKATOS, E. M.; Marconi, M. A. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- LAUGLO, J. Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 100, p. 11-36, mar. 1997
- LEHER, R. Educação Superior Minimalista: A educação que convém ao capital, no capital dependente. Encontro nacional de estudantes de direito. Paraná, 2014.
- MAGALHÃES, Marcos. A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio: Pernambuco cria, experimenta e aprova. São Paulo: Albatroz: Loqüi, 2008.
- MARX, Karl. *O Capital*, livro III, tomo I. Trad. Tradução por Regis Barbosa e Flávio R. Kothe São Paulo: Nova Cultural, 1986 a.,
- MARX, Karl. *Crítica à filosofia do Direito de Hegel*. Trad. Rubens Enderle e Leonardo de Deus. São Paulo: Boitempo, 2005
- MENDEL, Ernest. *Capitalismo Tardio*. São Paulo, Abril Cultura, 1982
- MÉSZÁROS, István. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo; Campinas: UNICAMP, 2002.
- MÉSZÁROS, István. *O Poder da Ideologia*. São Paulo: Boitempo; Campinas: UNICAMP, 2004.
- MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005
- MINISTÉRIO DA FAZENDA. *Receita Federal. Centro de Estudos Tributários e Aduaneiros. Demonstrativo dos Gastos Tributários PLOA 2019*. Disponível em <https://receita.economia.gov.br/dados/receitadata/renuncia-fiscal/previsoes-ploa/arquivos-e-imagens/dgt-2019>
- MONTAÑO, C. *Terceiro Setor e questão social: crítica ao padrão emergente da intervenção social*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. (Orgs.) *A escola pública no Brasil – História e Historiografia*. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005b. (Coleção Memória da Educação)
- OCDE. *Estudos Econômicos do Brasil*. Paris, 2013

OCDE. Relatório Econômico. 2018. Disponível em :
<https://www.oecd.org/economy/surveys/Brazil-2018-OECD-economic-survey-overview-Portuguese.pdf>

ONU. Agenda 2030. Disponível em:
<<http://https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO E CULTURA (UNESCO). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción – Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Incheon: UNESCO, 2015.

PARO, Vitor Henrique. Administração escolar introdução a crítica. São Paulo, Cortez Editora, 1987.

PAULO, N., J. Introdução ao estudo do método de Marx. - 1.ed.- São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PEREIRA, Rizete. A implantação do Programa Mais Educação no estado de Mato Grosso do Sul (2007-2015). 20017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

PEREIRA, Rodrigo da Silva. Avaliação de sistemas e política de competências e habilidades da OCDE. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 13, n. 1, p. 107-127, jan./abr. 2018.

PEREIRA, Rodrigo da Silva. SILVA, Maria Abádia da. Estado capitalista brasileiro e organismos internacionais: continuidades e aprofundamentos das reformas educacionais. Rev. Histedbr on-line, Campinas, v.18, n.2 [76], p.523-544, abr./jun. 2018

PEREIRA. Vera Maria Vidal. As parcerias entre o público e o privado: a proposta do plano de desenvolvimento da educação / guia de tecnologias. UFRGS,2015.

PERONI, V. M. V.; OLIVEIRA, R. C. de; FERNANDES, M. D. E. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. Educação e Sociedade, Campinas: v. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009.

PERONI, Vera Maria Vidal. As relações entre o público e o privado nas políticas educacionais no contexto da Terceira Via. Currículo sem Fronteiras, v. 13, n. 2, p. 234-255, maio/ago. 2013.

PERONI, Vera Maria Vidal. As Implicações da relação público-privada para a democratização da educação no Brasil. Tese (promoção a Professor Titular da Carreira do Magistério Superior), UFRGS. 2016.

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

PIRES, Daniela de Oliveira; PERONI Vera Maria Vidal; ROSSI Alexandre José. Regulamentação do Terceiro Setor no Brasil e a Democratização da Educação Pública em Políticas Educativas. Santa Maria, v. 10, n. 2, p. 81-98, 2017.

PISTRAK. M.M. Fundamentos da Escola do Trabalho. Expressão Popular, São Paulo: 2000.

POCHMANN, Marcos. Educação e trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa? Educação e Sociedade. Campinas, vol. 25, n. 87, p. 383-399, maio/ago. 2004.

QUADROS, S.F., KRAWCZIK. O ensino médio brasileiro ao gosto do empresariado. Políticas Educativas, Paraná, v. 12, n. 2, p. 36-47, 2019

RAVITCH, Diane. Vida e Morte do Grande sistema Escolar Americano: Como testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

ROCHA, Naira Ressurreição. A presença do Instituto Natura na escola pública paulista: aportes ao debate. Trabalho de conclusão de curso (graduação) - Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2013.

SALVADOR, Evilasio; DUARTE, Natalia de Souza; LIMA, Samuel Pantoja; COSTA, Luiza Andrea Mangabeira. Privatização e mercantilização da educação básica no Brasil. Brasília, DF: Universidade de Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 2017.

SANFELICE, José Luis. Da escola estatal burguesa a escola democrática e popular: considerações historiográficas. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval;

SAVIANI, Demerval. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Demerval. O público e o privado na história da educação brasileira. In: LOMBARDI, J. C.; JACOMELI, M. R. M.; SILVA, T. M. da. (orgs.). O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR: UNISAL, 2005.

SAVIANI, Demerval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 9ª ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Demerval. Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

SAVIANI, Demerval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. Revista Educação e Sociedade., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007.

SILVA, C.S.B. e MACHADO, L. M. (orgs.). Nova LDB: trajetória para a cidadania? São Paulo: Arte e Ciência, 1998.

SILVA, Monica Ribeiro da., SCHEIBE, Leda. Reforma do Ensino Médio Pragmatismo e lógica mercantil. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017.

SILVA, Monica Ribeiro, FERRETI C. J. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputa por hegemonia. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 38, nº. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017.

SILVA, Maria Gorete Siqueira. Dificuldades e desafios do Programa de Ensino Médio em Tempo Integral em MS: percepções dos educadores. Campo Grande: UEMS, 2020.

SILVA, Rodrigo Pereira e SILVA, Maria Abadia. Estado capitalista brasileiro e organismos internacionais: continuidades e aprofundamentos das reformas

educacionais. Rev. HISTEDBR On-line, Campinas, v.18, n.2 [76], p.523-544, abr./jun. 2018

SILVA, Wesley, Santos. Aspectos críticos do Protagonismo Juvenil em Antônio Carlos Gomes da Costa. UNB. Brasília, 2015.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In TOMMASI, Livia de; WARDE, Jorge Mirian; HADDAD, Sergio (organizadores). O Banco Mundial e as políticas educacionais, 6ª edição, SP: Cortez, 2009.

SOUZA, Paulo Renato. Às mães dos estudantes brasileiros. Folha de S. Paulo: São Paulo, 2001.

SOUZA, Paulo Renato. Paulo Renato; RILEY, Richard. Educação além das fronteiras: Brasil e EUA estão eliminando as lacunas existentes na história, na cultura e no desenvolvimento. Folha de São Paulo, 07.01.2001, A3.

UNICEF. Declaração Todos pela Educação. Disponível em:
<<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>

VERGER, Antoni. A quem interessa a mercantilização do ensino. Revista on-line Extra Classe. 2010. disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/geral/2010/10/a-quem-interessa-a-mercantilizacao-do-ensino/>.

WOOD, E.M. O Império do Capital. São Paulo: Boitempo, 2014.