
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**“ONDE TEM BASE, TEM MOVIMENTO” EMPRESARIAL:
ANÁLISE DA ATUAÇÃO DOS ATORES PRIVADOS DO MOVIMENTO
TODOS PELA BASE NAS REDES PÚBLICAS ESTADUAIS DA
REGIÃO SUDESTE**

ANDRESA CÓSTOLA

RIO CLARO – SP
2021

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**“ONDE TEM BASE, TEM MOVIMENTO” EMPRESARIAL:
ANÁLISE DA ATUAÇÃO DOS ATORES PRIVADOS DO MOVIMENTO
TODOS PELA BASE NAS REDES PÚBLICAS ESTADUAIS DA
REGIÃO SUDESTE**

ANDRESA CÓSTOLA

Dissertação apresentada ao
Instituto de Biociências do Câmpus
de Rio Claro, Universidade Estadual
Paulista, como parte dos requisitos
para obtenção do título de Mestre

Orientadora: Profa. Dra. Raquel Fontes Borghi

RIO CLARO – SP
2021

C842“ Cóstola, Andresa
“Onde tem base, tem movimento” empresarial : Análise da atuação dos atores privados do Movimento Todos Pela Base nas redes públicas estaduais da Região Sudeste / Andresa Cóstola. -- Rio Claro, 2021 320 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientadora: Raquel Fontes Borghi

1. Educação. 2. Currículo. 3. Educação e Estado. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: “ONDE TEM BASE, TEM MOVIMENTO” EMPRESARIAL: ANÁLISE DA ATUAÇÃO DOS ATORES PRIVADOS DO MOVIMENTO TODOS PELA BASE NAS REDES PÚBLICAS ESTADUAIS DA REGIÃO SUDESTE

AUTORA: ANDRESA COSTOLA

ORIENTADORA: RAQUEL FONTES BORGHI

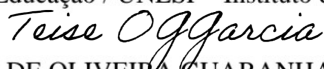
Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:



Profa. Dra. RAQUEL FONTES BORGHI (Participação Virtual)
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP



Profa. Dra. REGIANE HELENA BERTAGNA (Participação Virtual)
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP



Profa. Dra. TEISE DE OLIVEIRA GUARANHA GARCIA (Participação Virtual)
USP - Universidade de São Paulo / Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto - SP

Rio Claro, 26 de novembro de 2021

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente, aos meus amados pais, Adriana e Derval, e irmã Patricia, por sempre me apoiarem e darem suporte nessa caminhada que a vida acadêmica me leva desde a graduação.

À minha orientadora, Raquel Fontes Borghi, que desde 2017 me acolhe com todo carinho e cuidado, com uma escuta atenta e orientações certeiras. Sou infinitamente grata por toda paciência e auxílio durante esses anos, que culminam nessa pesquisa e em muitas outras que virão!

Ao meu querido parceiro de caminhada, Lucas Ranolfi, que mais do que me apoiar, me confortou nesse caos instaurado na vida de todos nós nos últimos dois anos.

Em especial, agradeço aos meus amigos de graduação, Daiane Leite, Nina Rodrigues, Thais Dias e Vinícius Marques, que me acolheram nesse grupo lá em 2014 e que desde então, tem contribuído na minha formação enquanto pessoa e profissional. Vocês são os exemplos de educadoras e educador que tenho o privilégio de poder compartilhar a vida e a profissão.

Aos meus colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (GREPPE) e do Programa de Pós-Graduação, que por mais que o distanciamento imposto pela vida nesses anos de 2020 e 2021, sempre se fizeram presentes de alguma forma.

Às professoras, Teise de Oliveira Garcia e Regiane Helena Bertagna, por aceitarem participar das bancas de qualificação e defesa, contribuindo de forma tão significativa, qualificando esse trabalho através de todo o conhecimento compartilhado.

Às autoras e autores que se tornaram meus companheiros no dia a dia solitário da pesquisa. Ao longo das leituras de mundo destes pesquisadores eu pude compreender muito além do que meu cotidiano propicia.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Por fim, mas não menos importante, agradeço às educadoras(es) e pesquisadoras(es) que se colocam à frente nessa disputa política em defesa de uma educação pública, de gestão pública e democrática. Nesse momento histórico de desmonte do setor público e descrédito da ciência, que possamos resistir enquanto categoria docente, enquanto pesquisadores e enquanto cidadãos.

Nessa luta, me construo, aprendo e resisto com vocês!

Obrigada!

Uma educação verdadeiramente crítica é o melhor antídoto contra o vocabulário “venenoso” com o qual a direita trata de nos vender seu novo disfarce de aceitação de um mundo imoral, autoritário e injusto (SANTOMÉ, 2013, p. 86).

RESUMO

Esta pesquisa, financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES), integra pesquisa interinstitucional (USP, UNESP, UNICAMP) desenvolvida no âmbito de estudos do GREPPE (Grupo de Estudos e Pesquisa em Política Educacional), e tem como objetivo investigar a atuação dos atores privados que compõem o Movimento Todos pela Base (MBNC) nas redes públicas estaduais de ensino da Região Sudeste, no período de 2013 a 2019, trazendo ao debate as influências que o setor privado tem causado na construção e significação do currículo nesse momento atual de reforma curricular. Para tanto, foram mapeados os programas de dimensão de privatização do currículo que estes atores têm implementado nas redes estaduais de ensino. Este mapeamento foi realizado nos sites das secretarias estaduais de educação do ES, RJ, MG e SP e no banco de dados do GREPPE “Mapeamento de atores privados na educação pública”. Os resultados propiciados pelos referenciais teóricos e pela análise dos dados do mapeamento indicam que o setor privado tem adentrado no sistema público de ensino com mais facilidade, em especial através de programas privatizadores do currículo, incidindo na sua construção e significação com implicações cada vez maiores no conteúdo pedagógico e na capacitação de professores, principalmente no âmbito do ensino médio, mostrando ainda, aumento significativo de programas iniciados em 2019, que pode estar relacionado com a aprovação da Base e seu prazo de implementação. Essas atuações se configuram em estratégias de relação entre as esferas pública e privada, que no nosso entendimento se caracterizam como um processo complexo de privatização da educação pública estadual no Brasil.

Palavras-chave: Privatização. Reformadores empresariais. Currículo. Base nacional comum curricular.

ABSTRACT

This research, financed by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES), integrates interinstitutional research (USP, UNESP, UNICAMP) developed within the scope of studies of GREPPE (Group of Studies and Research in Educational Policy), and the aims to investigate the performance of the private agents that are part of the Movement for the National Common Base (MBNC in the original Portuguese acronym) in state public schools in the Southeast Region, from 2013 to 2019. Bringing to the debate the influences that the private sector has caused in the construction and sense of the curriculum, in this current moment of curricular reform. For this, the programs of dimension of curriculum privatization that these agents have implemented in state schools were mapped. This mapping was carried out on the websites of the state departments of education in ES, RJ, MG and SP and in the GREPPE database “Mapping private actors in public education”. The results obtained by the theoretical frameworks and by the mapping, indicate that the private sector has entered the public education system more easily, especially through programs that privatize the curriculum, focusing on the construction of the curriculum and its significance, with increasing implications for pedagogical content and teacher training, mainly in high school, showing, besides that, a significant increase in programs started in 2019, which may be related to the approval of the Base and its implementation deadline. These actions are configured in relationship strategies between the public and private sectors, which in our understanding are characterized as a complex process of privatization of state public education in Brazil.

Keywords: Privatization. Business Reformers. Curriculum. Common National Curriculum Base.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Fases do currículo: da elaboração aos efeitos no plano subjetivo dos aprendizes	57
Figura 2 - Composição do Movimento Todos pela Base Nacional Comum.	77
Figura 3 - Principais afiliações dos membros do MBNC (sujeitos e instituições).	83
Figura 4 - Quantidade de informações encontradas por descritor nos sites das secretarias estaduais de educação do sudeste – dados primários.	107
Figura 5 - Mapa com a quantidade de programas relativos às três dimensões da privatização com envolvimento dos atores privados do MBNC, entre os anos de 2013 e 2019.	113
Figura 6 - Porcentagem de programas oferecidos pelos atores privados do MBNC, por estado no Sudeste, entre 2013 e 2019.	114
Figura 7 - Porcentagem dos programas por dimensão, encontrados no mapeamento dentro do período estudado (2013-2019).	115
Figura 8 - Quantidade de programas de privatização do currículo com envolvimento dos atores do MBNC e número de atores envolvidos, no período de 2013 a 2019 no sudeste.	117
Figura 9 - Porcentagem de atores públicos e privados envolvidos programas relativos às estratégias de privatização dos currículos no sudeste entre 2013 a 2019.	118
Figura 10 – Mapa da região sudeste com a quantidade de atores públicos e privados envolvidos em programas relativos às estratégias de privatização do currículo, durante o período de 2013 a 2019.	119
Figura 11 - Atores públicos e privados envolvidos com programas de dimensão de privatização do currículo no sudeste (2013-2019).	120
Figura 12 - Atores públicos e privados e a quantidade de programas de dimensão curricular que estes estão envolvidos no sudeste (2013-2019).	121
Figura 13 - Mapa do sudeste com a quantidade de programas curriculares vigentes em 2019.	122
Figura 14 - Porcentagem dos programas por dimensão (2013-2019), destaque para as formas de privatização dentro da dimensão do currículo.	123
Figura 15 - Frequência em porcentagem de atores privados do MBNC em programas de privatização do currículo durante o período estudado (2013 - 2019).	126

Figura 16 - Número de matrículas da educação básica no Espírito Santo por dependência administrativa, em 2019.	131
Figura 17 - Número de matrículas no Ensino Médio por dependência administrativa, segundo censo escolar 2019.	131
Figura 18 - Mapa do sudeste de programas que incidem na dimensão do currículo com envolvimento dos atores do MBNC (2013-2019), destaque para Espírito Santo.....	138
Figura 19 - Total de programas curriculares por ano de início - Espírito Santo (1998-2019).	139
Figura 20 - Vigência de programas de privatização do currículo no Espírito Santo (2013-2019).	140
Figura 21 - Etapa de escolaridade atingida pelos programas curriculares no Espírito Santo (2013-2019).	140
Figura 22 - Público-alvo atingido pelos programas curriculares no Espírito Santo (2013-2019).	141
Figura 23 – Formas de privatização do currículo dos programas do Espírito Santo.	141
Figura 24 - Quantidade de atores públicos e privados envolvidos com programas de dimensão de privatização do currículo no Espírito Santo, entre 2013 a 2019.	142
Figura 25 - Atores que incidem sobre a privatização do currículo no Espírito Santo. .	143
Figura 26 - Frequência de atores privados nos programas de currículo no Espírito Santo, entre 2013 a 2019.....	144
Figura 27 - Número de matrículas da educação básica de Minas Gerais por dependência administrativa, em 2019.	148
Figura 28 - Número de matrículas no Ensino Médio por dependência administrativa, segundo censo escolar 2019.	149
Figura 29 - Mapa do sudeste de programas que incidem na dimensão do currículo com envolvimento dos atores do MBNC (2013-2019), destaque para Minas Gerais.	166
Figura 30 - Total de programas curriculares por ano de início em Minas Gerais (1998-2019).	167
Figura 31 - Vigência de programas de privatização do currículo em Minas Gerais (2013-2019).	168
Figura 32 - Etapa de escolaridade atingida pelos programas curriculares em Minas Gerais (2013-2019).	168

Figura 33 - Público-alvo atingido pelos programas curriculares em Minas Gerais (2013-2019).	169
Figura 34 – Formas de privatização dos currículos dos programas de Minas Gerais. .	169
Figura 35 - Quantidade de atores públicos e privados envolvidos com programas de dimensão de privatização do currículo em Minas Gerais, entre 2013 a 2019.	170
Figura 36 - Atores que incidem sobre a privatização do currículo em Minas Gerais..	171
Figura 37 - Frequência de atores privados nos programas de currículo em Minas Gerais, entre 2013 a 2019.....	172
Figura 38 - Número de matrículas da educação básica no Rio de Janeiro por dependência administrativa, em 2019.	177
Figura 39 - Número de matrículas no Ensino Médio por dependência administrativa, segundo censo escolar 2019.	178
Figura 40 - Mapa do sudeste de programas curriculares com envolvimento dos atores do MBNC (2013-2019), destaque para Rio de Janeiro.....	181
Figura 41 – Vigência de programas de privatização do currículo no Rio de Janeiro (2013-2019).	182
Figura 42 - Total de programas curriculares por ano de início no Rio de Janeiro (2002-2019).	183
Figura 43 - Etapa de escolaridade atingida pelos programas curriculares no Rio de Janeiro (2013-2019).	184
Figura 44 - Público-alvo atingido pelos programas curriculares no Rio de Janeiro (2013-2019).	184
Figura 45 – Formas de privatização dos currículos dos programas do Rio de Janeiro.	185
Figura 46 - Quantidade de atores públicos e privados envolvidos com programas de dimensão de privatização do currículo no Rio de Janeiro, entre 2013 a 2019.	186
Figura 47 - Atores que incidem sobre a privatização do currículo no Rio de Janeiro..	186
Figura 48 - Frequência de atores privados nos programas de currículo no Rio de Janeiro, entre 2013 a 2019.....	187
Figura 49 - Número de matrículas da educação básica em São Paulo por dependência administrativa, em 2019.	190
Figura 50 - Número de matrículas no Ensino Médio por dependência administrativa, segundo censo escolar 2019.	191

Figura 51 - Mapa do sudeste de programas curriculares com envolvimento dos atores do MBNC (2013-2019), destaque para São Paulo.	208
Figura 52 - Total de programas curriculares por ano de início em São Paulo (1981-2019).	209
Figura 53 – Vigência de programas de privatização do currículo em São Paulo (2013-2019).	209
Figura 54 - Etapa de escolaridade atingida pelos programas curriculares em São Paulo (2013-2019).	210
Figura 55 - Público-alvo atingido pelos programas curriculares em São Paulo (2013-2019).	210
Figura 56 – Formas de privatização dos currículos dos programas de São Paulo.....	211
Figura 57 - Quantidade de atores públicos e privados envolvidos com programas de dimensão de privatização do currículo em São Paulo, entre 2013 a 2019.	212
Figura 58 – Atores que incidem sobre a privatização do currículo em São Paulo.	212
Figura 59 - Frequência de atores privados nos programas de currículo em São Paulo, entre 2013 a 2019.	213
Figura 60 - Dimensões dos programas - Currículo, Gestão e Oferta.....	215
Figura 61 - Público-alvo dos programas do sudeste (2013-2019).....	217
Figura 62 – Formas de privatização do currículo por programas no sudeste (2013-2019).	218
Figura 63 - Etapa da escolaridade atingida pelos programas no sudeste (2013-2019).	219
Figura 64 - Total de programas de currículo, por ano de criação, no sudeste e por estado (1981-2019).	224
Figura 65 - Vigência dos programas em 2019 no sudeste.....	225
Figura 66 - Dimensão dos programas com objetivos voltados para a BNCC.	237
Figura 67 - Formas de privatização dos programas curriculares voltados para a BNCC.	237
Figura 68 - Público-alvo dos programas curriculares voltados para a BNCC.	237
Figura 69 - Etapa da escolarização dos programas curriculares voltados para a BNCC.	237
Figura 70 - Atores envolvidos com programas voltados para a Base em São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Espírito Santo.....	242

Figura 71 - Atores envolvidos com programas voltados para a Base no sudeste, destaque para a quantidade de programas.	243
Figura 72 - Síntese dos quatro atores mais frequentes do mapeamento.	268

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Neoliberalismo e terceira via – especificidades e similitudes entre as teorias	29
Quadro 2 - Total de atores e programas nas dimensões gestão, currículo e oferta por região político-administrativa- 2005-2015.	42
Quadro 3 – Membros do Movimento Todos pela Base (MBNC) atualizado em 26 de agosto de 2020.	80
Quadro 4 - Membros do MBNC e suas principais afiliações institucionais – detalhamento da figura acima.	88
Quadro 5 - Número de informações encontradas nos sites das secretarias estaduais de educação do sudeste, por descritor e ao todo.	108
Quadro 6 - Exemplo de quadro produzido através das informações primárias e secundárias.	110
Quadro 7 - Programas que se repetem em mais de um estado do sudeste (2013 - 2019).	115
Quadro 8 - Governadores do estado do Espírito Santo – 2011-2019.	129
Quadro 9 - Número de matrículas no Espírito Santo em 2019, por dependência administrativa.	130
Quadro 10 - Quadro com todos os programas referentes às estratégias de privatização do currículo no Espírito Santo (2013-2019).....	133
Quadro 11 - Governadores do estado de Minas Gerais – 2011-2019.....	146
Quadro 12 - Número de matrículas em Minas Gerais em 2019, por dependência administrativa.	147
Quadro 13 - Quadro com todos os programas referentes às estratégias de privatização do currículo em Minas Gerais (2013-2019).	150
Quadro 14 - Governadores do estado do Rio de Janeiro – 2011-atual.	173
Quadro 15 - Número de matrículas no Rio de Janeiro em 2019, por dependência administrativa.	176
Quadro 16 - Quadro com todos os programas referentes às estratégias de privatização do currículo no Rio de Janeiro (2013-2019).	179
Quadro 17 - Governadores do estado de São Paulo – 2011-2019.....	188
Quadro 18 - Número de matrículas em São Paulo em 2019, por dependência administrativa.	190

Quadro 19 - Quadro com todos os programas referentes às estratégias de privatização do currículo em Minas Gerais (2013-2019).	193
Quadro 20 - Atores privados mais frequentes no mapeamento de estratégias de privatização do currículo no sudeste (2013-2019), por estado e no total (porcentagem referente a quantidade absoluta dos dados encontrados).	227
Quadro 21 - Situação dos estados do sudeste em comparação – formas de privatização dos currículo, etapa da escolaridade, público alvo, dimensão dos programas, vigência, ano de criação e número de matrículas nos estados em 2019.	230
Quadro 22 - Incidência do setor privado na dimensão do currículo na educação básica estadual do Sudeste	233
Quadro 23 - Programas oriundos do mapeamento que fazem menção à BNCC em seus objetivos.	238
Quadro 24 - Quadro completo com todos os programas de dimensão de privatização do currículo, incluindo fonte, data de acesso e descritor de busca.	291

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABAVE - Associação Brasileira de Avaliação Educacional

ABRELIVROS - Associação Brasileira de Editores e Produtores de Conteúdo e Tecnologia Educacional

ADE - Arranjos de Desenvolvimento da Educação

ADVB - Associação dos Dirigentes de Vendas e Marketing do Brasil

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

BNDES - Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social

CAED - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBMM - Companhia Brasileira de Metalurgia e Mineração

CDES - Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social

CEDAC - Comunidade Educativa CEDAC

CEE - Conselho Estadual de Educação

CEIPE/FGV - Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais da Fundação Getúlio Vargas

CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária

CEO - Chief Executive Officer/Diretor executivo

CIEB - Centro de inovação para a educação brasileira

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNI - Confederação Nacional da Indústria

CNM - Confederação Nacional de Municípios

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

COEDI - Coordenação Geral de Educação Infantil

COEF - Coordenação Geral de Ensino Fundamental

CONDECA - Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente

CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

EaD - Educação à Distância

EAESP - Escola de Administração de Empresas de São Paulo
EDP - Energias de Portugal
EF - Ensino Fundamental
EFAP - Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores
EI - Educação Infantil
EJA - Educação de Jovens e Adultos
EM - Ensino Médio
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
ES - Educação Superior
EVESP - Escola Virtual de Programas Educacionais
FAPEMIG - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
FIES - Fundo de Financiamento Estudantil
FIESP - Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
FIPAR - Faculdades Integradas de Paranaíba
FIS - Fundação Itaú Social
FL - Fundação Lemann
FMI - Fundo Monetário Internacional
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GREPPE - Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional
IAS - Instituto Ayrton Senna
IAT - Instituto Anísio Teixeira
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBM - International Business Machines Corporation
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH - Índice de Desenvolvimento Humano
IMPA - Instituto de Matemática Pura e Aplicada
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSPER - Instituto de Ensino e Pesquisa
IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LSI-TEC - Laboratório de Sistemas Integráveis Tecnológico
MBNC - Movimento Todos pela Base
MCTIC - Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações

MEC - Ministério da Educação
MSF - Médicos sem Fronteiras
OBMEP - Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas
ODAs - Objetos Digitais de Aprendizagem
OEI - Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura
OIT - Organização internacional do Trabalho
OMC - Organização Mundial do Comércio
ONG - Organização não Governamental
ONU - Organização das Nações Unidas
OS - Organização Social
OSC - Organização da sociedade civil
OSCIP - Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
OTP - Organização do Trabalho Pedagógico
PAAE - Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar
PAEBES - Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PDRAE - Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
PM - Polícia Militar
PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE - Plano Nacional de Educação
PNLD - Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PP - Partido Progressistas
PPP - Projeto Político-Pedagógico
ProEB - Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica
PROUNI - Programa Universidade para Todos
PSB - Partido Socialista Brasileiro
PSC - Partido Social Cristão
PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira
PT - Partido dos Trabalhadores
PUC - Pontifícia Universidade Católica

SAERJ - Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro
SARESP - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SBM - Sociedade Brasileira de Matemática
SEB -Secretaria de Educação Básica
SECAD - Secretário Nacional de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDU - Secretaria de Estado de Educação do Espírito Santo
SEDUC SP - Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SEE MG - Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SEEDUC RJ - Secretaria da Educação do Estado do Rio de Janeiro
SEEMG - Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SESC - Serviço Social do Comércio
SIASI - Sistema Instituto Ayrton Senna de Informação
SIMAVE - Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
SINEP - Sindicato das Escolas Particulares de Minas Gerais
STJ - Supremo Tribunal Federal
TCH - Teoria do Capital Humano
TPE - Todos pela Educação
UEMG - Universidade do Estado de Minas Gerais
UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFBA - Universidade Federal da Bahia
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNCME - União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME - União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP - Universidade Estadual Paulista
UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIFOR - Universidade de Fortaleza
USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	A RELAÇÃO PÚBLICO PRIVADO E O ESTADO NEOLIBERAL	24
2.1	A reforma do Estado brasileiro: novas regulações entre o público e o privado	31
2.2	Avanço das estratégias de privatização na educação brasileira pós reforma do Estado	39
2.2.1	<i>Múltiplas formas de privatização da educação</i>	<i>40</i>
3	CURRÍCULO COMO PROCESSO EM CONSTRUÇÃO: UM CAMPO EM DISPUTA	47
3.1	Se a Base é o currículo prescrito, como disputá-lo?	50
3.1.1	<i>Entendendo o conceito de currículo enquanto campo em disputa</i>	<i>51</i>
3.1.2	<i>A teoria do capital humano – compreensão economicista da educação</i>	<i>64</i>
4	O MOVIMENTO TODOS PELA BASE E A ERA DOS FILANTROCAPITALISTAS.....	72
4.1	Quem são os atores do MBNC	75
5	PERCURSO METODOLÓGICO E OS DADOS GERAIS DO MAPEAMENTO	103
5.1	Procedimentos metodológicos	103
5.2	Mapeamento geral dos programas com envolvimento de atores privados do MBNC na Região Sudeste.....	112
5.3	Mapeamento dos programas relativos às estratégias de privatização do currículo no sudeste	116
6	PROGRAMAS PRIVATIZADORES DO CURRÍCULO NO SUDESTE POR UNIDADE FEDERATIVA	128
6.1	O estado do Espírito Santo e as tendências de privatização do currículo	128
6.1.1	<i>Mapeamento da atuação dos atores privados do MBNC na educação estadual capixaba.</i>	<i>132</i>
6.2	O estado de Minas Gerais e as tendências de privatização do currículo	145

6.2.1 Mapeamento da atuação dos atores privados do MBNC na educação estadual mineira.	149
6.3 O estado do Rio de Janeiro e as tendências de privatização do currículo.....	173
6.3.1 Mapeamento da atuação dos atores privados do MBNC na educação estadual fluminense.....	178
6.4 O estado de São Paulo e as tendências de privatização do currículo	188
6.4.1 Mapeamento da atuação dos atores privados do MBNC na educação estadual paulista.	192
6.5 Em síntese: “Onde tem Base, tem Movimento!” empresarial	214
6.5.1 BNCC em foco: o que resultou do mapeamento	236
7 OS ATORES MAIS FREQUENTES NO MAPEAMENTO: CARACTERIZANDO SUAS AÇÕES	245
7.1 Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) – “Inovação e tecnologias educacionais”	245
7.2 Fundação Itaú Social (FIS) – “Polo de desenvolvimento educacional”	250
7.3 Fundação Lemann – “Em cada canto do Brasil e pelo mundo afora”	253
7.4 Todos pela Educação – “Da indignação à ação. Somos todos pela educação”	259
7.5 A materialidade dessas ações	263
8 NESSA DISPUTA PELO CURRÍCULO, O QUE CONCLUÍMOS?	269
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	275
APÊNDICE A – LINHA DO TEMPO: DAS LEIS À BASE.....	290
APÊNDICE B – PROGRAMAS DE DIMENSÃO DE PRIVATIZAÇÃO DO CURRÍCULO NO SUDESTE	291
ANEXO A – DOCUMENTO DA FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL E SUAS PARCERIAS COM O PODER PÚBLICO EM 2020	313

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho integra pesquisa interinstitucional (USP, UNESP, UNICAMP) desenvolvida no âmbito de estudos do GREPPE (Grupo de Estudos e Pesquisa em Política Educacional)¹, e decorre dos debates levantados com o Trabalho de Conclusão de Curso intitulado ‘Os reformadores empresariais e as políticas educacionais: análise da influência do Movimento Todos pela Base Nacional Comum (MBNC) no processo de construção da BNCC’ que indica que novos campos de atuação surgem pós-aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e que estes seriam disputados pelo empresariado.

Como apontou pesquisa anterior, o MBNC é composto por pessoas ligadas à instituições e organizações privadas atuantes na área da educação, que se uniram para debater e influenciar o processo de homologação e implementação da Base (CÓSTOLA; BORGHI, 2018), definindo e acelerando processos na agenda educacional no âmbito curricular. Devido a isto, pretendeu-se aqui verificar a atuação desses atores do setor privado nas redes estaduais da região sudeste antes da aprovação da Base em 2017, e agora nos novos campos que se abrem com sua aplicação.

Nesse sentido, é crucial entendermos o contexto no qual essas políticas têm sido elaboradas. Como bem coloca Peroni (2015), passamos por um momento particular de crise estrutural e expansão do capitalismo, que cria estratégias para sua superação – neoliberalismo, globalização, terceira via, reestruturação produtiva, entre outras formas – estas tendem a redefinir a função do Estado, tornando-o um financiador do setor privado, ao transferir serviços antes de sua responsabilidade para estes, que entendem a educação por uma visão gerencialista.

Esse contexto tem criado situações de envolvimento de um segmento do setor privado nas políticas educacionais e na prática do processo educativo. Aqui entendemos esses atores como reformadores empresariais (RAVITCH, 2011), que estão cada vez mais organizados local e globalmente (BALL, 2014). Esse termo “reformadores empresariais” foi criado por Diane Ravitch (2011) “Corporate reformers”, e se refere aos reformadores empresariais da educação nos Estados Unidos. Freitas (2012), ao analisar os estudos da autora, vê que essa concepção de grupos e indivíduos pertencentes às esferas políticas,

¹ Projeto de Pesquisa financiado pela Fapesp - 2019/12230-7: Adrião, et al. Análise do mapeamento das estratégias de privatização da educação básica no Brasil: atores, programas e consequências para a educação pública, (2019-2021).

mediáticas, empresariais, filantrópicas, fundações, entre outras organizações, se encontra alinhada à ideia de organização da iniciativa privada como método mais adequado para solução dos problemas da educação. O autor entende, e concordamos com ele, que esse termo se encaixa à dos grupos empresariais que tem cada vez mais se envolvido na construção de demandas educacionais, interferindo na agenda e na construção de políticas públicas. Com isso, utilizamos este termo, pois entendemos que essa perspectiva corresponde aos atores pertencentes ao MBNC, e conforme Freitas (2018), acreditamos que estes não querem redefinir a educação pública de gestão pública, mas querem transformá-la em setor empreendedor da economia. Assim, esse Movimento se constituiria como um movimento de reforma empresarial, financiado por grandes instituições e com ideologia de transformação, isto é, transformando a educação onde o Estado não é mais o gestor do serviço público, mas apenas provedor de recursos; “caracteriza o modelo empresarial que se quer para a escola (e para todos os direitos sociais)” (FREITAS, 2018, p. 54).

A pesquisa supramencionada (COSTOLA; BORGHI, 2018), demonstra que a atuação desses reformadores empresariais tem assumido diferentes formas na construção de políticas educacionais, como o modo com que estes grupos aceleraram o processo de homologação da Base, avançando com reuniões e produzindo documentos para a implementação da mesma, mesmo antes do documento oficial ser aprovado, e como hoje estes tem produzido e difundido amplamente guias de regulamentação para efetivação da BNCC nas escolas (UNCME, 2020). Tudo isso indica como o setor privado tem rearticulado suas relações com o público, demonstrando como as relações público-privado carecem de mais estudos para entender as consequências dessas mudanças no cenário público e do direito social. Ao levar em consideração esse momento de retrocessos democráticos que tem sido percebido em nível nacional e internacional, onde cada vez mais o movimento conservador, como frisa Peroni (2018), tem ganhado visibilidade e força na direção de políticas educacionais, “cremos que nossas pesquisas devem contribuir também para entender melhor este processo, mapeando seus sujeitos e relações e compreender o conteúdo de suas propostas” (idem, p. 213), é o que aqui pretendemos.

Por esses motivos, investigamos a atuação de instituições que participaram do processo de elaboração e homologação da BNCC, mais especificamente, as que fazem parte do Movimento Todos pela Base (MBNC) em 2019. Dessa forma, essa pesquisa tem

como objetivo principal investigar a atuação dos atores privados que compõe o Movimento Todos pela Base (MBNC) nas redes públicas estaduais da região sudeste, no período de 2013-2019, analisando as influências que o setor privado tem causado na construção e significação do currículo, nesse momento atual de reforma curricular. Para isso, buscou-se mapear e caracterizar as tendências de privatização dos processos pedagógicos (atividades fins) na educação básica estadual do sudeste, identificando os atores e sua frequência de influência. A partir dos dados do mapeamento e das análises, pretendemos mostrar como essa atuação se caracteriza como um processo complexo de privatização da educação pública. Nesse sentido, partimos com os seguintes procedimentos de investigação:

- a) Identificação dos programas realizados pelos atores privados do MBNC nas redes públicas estaduais de educação da região sudeste, entre os anos de 2013 a 2019;
- b) Separação dos programas nas três dimensões das políticas educativas definidas pelo GREPPE – oferta educacional, gestão educacional e currículo;
- c) Análise dos programas relativos à dimensão da privatização do currículo – objetivos, público alvo, etapas da escolarização atendidas, formas de atuação dos programas;
- d) Verificação do número de programas oferecidos no período estudado, para avaliação de aumento ou diminuição da atuação pós-aprovação da Base; e
- e) Identificação dos atores privados mais frequentes no oferecimento de programas às instituições de ensino no sudeste.

A escolha em analisar a região sudeste, se deve ao fato de que está apresenta a maior concentração de programas de privatização do currículo identificados pelo mapeamento do GREPPE, quando comparada às outras regiões do Brasil (GARCIA, ADRIÃO, 2018). Sobre as atividades fins, quando nos referimos a elas estamos nos pautando em Paro (1992, p. 40), que aponta que essas se referem a “tudo o que diz imediatamente respeito à apropriação do saber pelos educandos. Nelas inclui-se principalmente a atividade ensino-aprendizagem propriamente dita, desenvolvida dentro e fora da sala de aula”, e nas quais aqui, trataremos por dimensão curricular, que engloba todos os insumos curriculares. Além disso, ao nos basearmos nas três dimensões das políticas educativas estamos nos referindo aos critérios de caracterização utilizadas no

mapeamento das estratégias de privatização da educação básica definidas pelo GREPPE, que define ainda, quais são as formas de privatização que ocorrem dentro de cada dimensão, sendo elas:

- a) Currículo: produção/distribuição e adoção de material didático; propostas de capacitação de professores; sistemas privados de ensino; inserção nos projetos pedagógicos; atividades de enriquecimento curricular para além do obrigatório, insumos curriculares de toda natureza incluindo digital.
- b) Gestão: desenvolvimento de softwares /sistemas de gestão; capacitação de gestores; avaliação de professores e gestores; pactos/ compromissos definição de prioridades educativas; transferência gestão/ unidades para organizações privadas;
- c) Oferta: oferecimento de vagas; equipamentos; infraestrutura; cursos de línguas ou similares; bolsas de estudo; convênios e contratos para oferta de vagas (ADRIÃO et al., 2018, s.p.).

Nessa pesquisa, como dito nos debruçaremos apenas à análise da dimensão de privatização do currículo, entretanto, a investigação nos ofertou um conjunto geral sobre os programas que têm sido providos por estes atores privados também no âmbito da gestão, e que serão apresentados apenas em caráter informativo no capítulo cinco².

O desenvolvimento da presente pesquisa se deu em três etapas: I) levantamento bibliográfico; II) mapeamento de programas de atores privados do MBNC a partir dos sites das secretarias estaduais de educação do ES, MG, RJ e SP, formulando os dados primários; III) complementação dos dados a partir do mapeamento realizado pelo GREPPE, dados secundários. A etapa I possibilitou aporte teórico às discussões aqui propostas, ao dialogar com outras pesquisadoras e pesquisadores que abordam o avanço das complexas formas de privatização da educação no Brasil. Destacamos a influência dos estudos do GREPPE nessa pesquisa, que caracterizam grande parte da fundamentação teórica, permitindo melhor interpretação dos fenômenos de privatização da política educativa e a maneira como o setor privado tem se posicionado em todo o território nacional. As etapas II e III possibilitaram a formulação do mapeamento da presença desses atores na definição, indução e/ou implantação de programas educacionais nos sistemas públicos estaduais da região sudeste, totalizando 106 programas com algum tipo de envolvimento desse segmento do setor privado.

² Para mais informações sobre as outras dimensões das políticas educativas no território nacional, acesse https://www.greppe.fe.unicamp.br/pt-br/mapeamento_da_insercao_do_setor_privado_nas_redes_estaduais_de_educacao (ADRIÃO, et al., 2018).

A delimitação do período de estudo (2013-2019), tem como fundamento o ano de composição do Movimento pela Base, que foi constituído em abril de 2013, até o tempo hábil para a realização desta dissertação. O Movimento coloca como objetivo central de sua atuação discutir a criação de uma base comum que promovesse um sistema educacional baseado no alinhamento curricular em benefício da equidade educacional, que pudesse influenciar em nível nacional a aprendizagem dos estudantes, a formação inicial e continuada de professores, o material didático utilizado em sala, bem como as avaliações internas e externas, estas que classificariam a qualidade da educação brasileira (MOVIMENTO TODOS PELA BASE, s.d.). Sua composição, que se denomina uma iniciativa da sociedade civil, tem a participação de diversas instituições que se colocam como especialistas na área da educação “são organizações da sociedade civil, acadêmicos, pesquisadores, professores de sala de aula, gestores municipais, estaduais e federais, especialistas em currículos, avaliações e políticas públicas” (MOVIMENTO TODOS PELA BASE, s.d.).

A partir de análise realizada anteriormente, vemos a presença de profissionais da educação na composição do Movimento, contudo, em sua maioria são pessoas ligadas a grandes instituições que muitas vezes estão associadas ao mercado financeiro, como Banco Itaú/Unibanco, Fundação Lemann, Instituto Natura, Fundação Roberto Marinho, Todos pela Educação, Instituto Ayrton Senna, entre tantos outros (COSTOLA; BORGHI, 2018). Esses atores se autodeclaram instituições que trabalham por uma educação pública de qualidade, apoiando projetos chamados por estes como “inovadores em educação”, com “iniciativas empreendedoras”, atribuindo isso ao desenvolvimento da cidadania (MOVIMENTO TODOS PELA BASE, s.d.) pensando em uma educação eficiente e eficaz nos moldes da lógica capitalista de mercado. Cóstola e Borghi (2018), ao mapear os grupos e indivíduos envolvidos com o Movimento, demonstram que a maioria, ao contrário do que dizem, não fazem parte efetivamente da área da educação, pois não são em suma, professores ou gestores escolares, mas sim instituições de interesse privado. Essa indicação será detalhadamente apresentada no capítulo referente aos atores do Movimento.

Em vista do exposto, podemos aferir que o empresariado vem influenciando as políticas educacionais no Brasil, justificando suas intervenções com o discurso de tirar a educação deste quadro de caos que compromete a competitividade do país no cenário internacional (FREITAS, 2012). Pautando-se na educação baseada em resultados, um

segmento do empresariado brasileiro traz para o ambiente escolar os valores de mercado que reorganizam o processo educativo, como coloca Saviani (1991, p. 15), “de maneira a torná-lo objetivo e operacional”, planejando a educação para ser eficiente, neutra e produtiva, caracterizando, deste modo, uma pedagogia tecnicista que coloca tanto o professor quanto o alunado em segundo plano.

Para compreender essa dinâmica, nos debruçamos nos estudos realizados pelo GREPPE acerca das discussões de privatização da educação nas três dimensões das políticas educativas, já mencionadas acima, realizadas em âmbitos regionais e nacional, através de encontros e articulações entre os diversos pesquisadores e pesquisadoras do grupo (VENCO, BERTAGNA, GARCIA, 2021; GARCIA, ADRIÃO, 2018; ADRIÃO et al., 2018; BORGHI et al., 2014).

Além disso, nos pautamos em Ball (2014) que analisa a relação de privatização que tem ocorrido em diferentes âmbitos da educação pública internacional, fazendo uma análise de políticas com foco no papel cada vez maior do terceiro setor – empresas; associações sem fins lucrativos e filantrópicos; empreendimentos sociais, etc. – na prestação de serviços na área da educação, o que caracteriza como salienta o autor “o surgimento de novas formas de governança em ‘rede’” (BALL, 2014, p. 23). A relevância das contribuições do autor se dá, uma vez que, entendemos o MBNC como conectado, isto é, operando através de relações entre atores que possuem uma lógica em comum/ projetos de classe compartilhados que perpassam a sociedade civil e o Estado, sendo construídos nas relações humanas, nas formações econômicas, históricas e culturais, e que influenciam diretamente na produção de políticas educacionais hoje.

Sugiro que as políticas movam-se pelas redes de relações sociais ou de agenciamentos e sejam adaptadas por elas, envolvendo participantes diversos, com uma variedade de interesses, de compromissos, de finalidades e de influências, os quais são unidos por subscrição de um conjunto discursivo, que circula dentro dessa rede de relações e é legitimado por ela (BALL, 2014, p. 36).

Ou seja, Ball (2014) nos apresenta a concepção de que as políticas têm sido desenvolvidas, promulgadas e avaliadas através de relações globais e locais, de forma que o fluxo global de ideias de políticas gere uma transferência de políticas, modo pelo qual o conhecimento e os princípios de políticas têm circulado globalmente. Evidentemente há especificidades e resistências locais que contrapõem as ideias hegemônicas, fazendo frente às disputas pela produção de políticas educacionais, entretanto, o processo que o

autor chama de ‘importação de políticas inovadoras’ tem ganhado força ao ser apresentado pelos reformadores empresariais como as soluções mágicas para os problemas educacionais, como foi o caso das discussões da Base feitas pelo MBNC, ao apresentar o conceito de currículo padronizado pautado em diferentes países que já passaram por um processo de reforma curricular (COSTOLA; BORGHI, 2018), mostrando justamente essa inter-relação das redes políticas globais.

Para entender esse processo multifacetado de privatização da educação, apresentamos neste trabalho diversas concepções de privatização, com o aporte de Freitas (2012) na compreensão dos motivos e objetivos que movem instituições do setor privado a intervir nas agendas educacionais. O que levanta a discussão acerca da Teoria do Capital Humano de Schultz (1967) e sua influência ao difundir os valores de mercado na educação, subordinando-a apenas a um mecanismo de crescimento econômico e individual (FRIGOTTO, 1993), uma mercadoria a ser vendida.

Com essas questões levantadas nos deparamos com o debate bem consolidado de Peroni (2018), sobre a redefinição no papel do Estado, e como isso reorganiza as fronteiras entre o público e privado e implica negativamente na democratização da educação, já que o Estado passa a ser, nessa lógica, responsável apenas pelo acesso, enquanto o mercado conduz o conteúdo e a gestão da educação. Essa reconfiguração do papel do Estado, tem se dado, portanto, pela influência de diferentes grupos na esfera pública, grupos estes que disputam, convergem e divergem entre si, como nos apresenta Apple (2003); esse bloco é formado por alianças entre agentes múltiplos.

Embora existam tensões e conflitos evidentes no seio dessa aliança, em geral seus objetivos globais são oferecer as condições educacionais que seus componentes acreditam necessárias tanto para aumentar a competitividade internacional, o lucro e a disciplina quanto para nos fazer voltar a um passado romantizado de lar, família e escola 'ideais' (APPLE, 2003, p. 79-80).

Nesta perspectiva, os reformadores empresariais formam suas alianças, seus grupos de relação, para defender o argumento de que o Estado necessita implantar os valores de mercado, como inovação, eficácia, eficiência, flexibilidade, etc.; daí a afirmação de Peroni (2015) sobre o papel do Estado estar sendo redefinido, no qual o setor privado, com seus discursos de contribuir para a melhoria da qualidade da educação, se encarrega da gestão e do conteúdo escolar, transformando a educação pela lógica mercantil. Para Borghi (2021, no prelo), mais do que a incidência na gestão e conteúdo

educacional, os reformadores empresariais estão disputando os fins da educação. Para a autora, a grande questão da privatização na área educacional é o fato de que os fins educacionais e, em última instância, a proposta de formação humana, vem sendo definida, a partir dos princípios e valores do privado e da autovalorização do capital.

Partindo do entendimento dessa lógica mercantil na educação, gerida pelo privado, Peroni (2015) traz para o debate o conceito de democracia e como este encontra-se em disputa com as interferências dos empresários nas esferas nacionais, definindo o conteúdo da educação; executando suas propostas através de formação, monitoramento e avaliação; além de premiações que garantem formas de seus produtos serem usados e executados como parte do currículo formal das escolas. Algumas dessas ações apareceram no mapeamento e serão apresentadas nos capítulos cinco e seis. Esses investimentos feitos pelas empresas e grupos autointitulados sem fins lucrativos, são bem vistos pela sociedade, dado que o Estado “necessita aprender os valores de mercado” para tornar a educação lucrativa.

As mudanças no papel do Estado redefinem as fronteiras entre o público e o privado principalmente por meio das parcerias do Estado com o terceiro setor e quase-mercado. Com o quase-mercado, a propriedade permanece sendo estatal, mas a lógica de mercado é o que orienta o setor público, principalmente por acreditar que o mercado é mais eficiente e produtivo do que o Estado. Portanto, quando as instituições do terceiro setor pretendem, por meio das parcerias, “qualificar” o serviço público, a proposta de qualidade não é neutra: são concepções de sociedade em disputa (PERONI; CAETANO, 2012, p. 65).

Esses atores privados que se colocam com a missão de “qualificar o serviço público”, compõe grupos de influência que estão organizados local e globalmente e falam de diferentes lugares – setor financeiro, setor governamental, organismos internacionais, etc. – são sujeitos com projetos de classe e valores de sociedade.

Nossa compreensão de classe deriva das concepções de Thompson (2012) e Chauí (2016), essa última observa que classe social “não é um dado fixo, determinado apenas pelas determinações econômicas, mas um sujeito social, político, moral e cultural que age, se constitui, interpreta a si mesma e se transforma por meio da luta de classes” (CHAUÍ, 2016, p. 19). Assim, não se trata de uma categoria estática, não-histórica, mas de uma categoria histórica descritiva que se forma na relação econômica e cultural no decorrer do tempo (THOMPSON, 2012):

Não podemos deduzir a classe de uma "seção" estática (já que é um vir-a-ser no tempo), nem como uma função de um modo de produção, já que as formações de classe e a consciência de classe (embora sujeitas a determinadas pressões) se desenvolvem num processo inacabado de relação – de luta com outras classes – no tempo (THOMPSON, 2012, p. 121).

Logo, as reformas curriculares, como toda política pública, possuem influências dos momentos políticos, contextos econômicos, sociais, emocionais, visões de mundo, de sociedade e de democracia. O currículo por si só é um espaço de disputa que permeia todo o processo educativo e que, como apresentaremos no capítulo três, é o que de fato configura a BNCC, um currículo prescritivo formado e pronto para ser aplicado em todo o âmbito nacional e que, portanto, precisa ser disputado.

Apresentaremos com mais profundidade que as alianças entre o setor empresarial tem sido feitas para fortalecer e fazer acontecer a reforma neoliberal na educação, em prol da superação da crise estrutural e expansão do capitalismo (HARVEY, 2014). E como na educação esse processo privatizador ocorre de formas diversas, sendo chamado por Ball (2014) de processo dual ao ser tanto de privatização (exógena), quanto de reforma (endógena), o setor público tem sido aos poucos substituído, ao passar de prestador de serviço social – que deve ser democrático e indiscriminado – para um mero regulador, monitor de desempenho, que contrata e cria novas oportunidades de ‘lucro’ para o setor privado, agindo como ‘agente mercantilizador’.

Com a difusão do ideário de que a educação pública está ‘em crise’ da qual o Estado não tem capacidade para superar, e de que o setor privado é capaz de ‘consertar’ os ‘problemas’ educacionais, devido a sua eficiência e lucratividade, temos o aval de boa parte da sociedade, que acredita nesse discurso tão caro a todos, que é a melhoria da qualidade educacional. Em benefício dessa busca de melhoria na qualidade, acabamos por tornar a educação uma mercadoria para ser comprada e vendida, transformando-a em um bem de serviço, “ou é um imóvel (edifícios e infraestrutura), ou é uma marca [...] e é tratada como tal, sujeita às mesmas estratégias de negócios, às mesmas técnicas de gestão genéricas, e aos mesmos sistemas de valor” (BALL, 2014, p. 222), sem nem ao menos levantar a questão sobre que qualidade estamos nos propondo a buscar.

O envolvimento do setor privado dentro do Estado, legitimado legalmente como apresentaremos no capítulo seguinte, cria mudanças no papel do Estado, nas políticas educacionais, na democracia e na significação e prática da educação, ocasionando o início

do fim da educação pública em sua forma de “bem-estar”, como direito adquirido de todo cidadão (BALL, 2014).

Essa pesquisa, portanto, pretende versar por esses âmbitos. O capítulo um se refere à está introdução. O capítulo dois abordará o debate sobre a reforma do aparelho do Estado de 1995, e como isso incide na relação entre o público e o privado, expondo as múltiplas formas de privatização na educação e os avanços desta nos últimos anos. O capítulo três irá tratar da discussão e construção da Base, e sobre o conceito de currículo e como este é um espaço em constante transformação e disputa. O capítulo quatro apresentará o Movimento Todos pela Base, seu processo de formação, seus atores e principais ligações destes com outras organizações do terceiro setor e, até mesmo, com o setor público governamental. O capítulo cinco ocupa-se do percurso metodológico, principalmente acerca do mapeamento realizado, e das análises do mapeamento geral, que apresentam uma visão ampla dos dados das três dimensões da privatização das políticas educativas, sem a seleção nem o aprofundamento dos dados curriculares. O sexto capítulo versa sobre as análises dos dados do mapeamento de dimensão de privatização do currículo por unidade federativa, apresentando também uma breve caracterização sobre a rede estadual de cada estado, sintetizando ao final, os dados do sudeste para entendimento amplo da situação na região, além de apresentar os programas voltados para a Base que surgiram com o mapeamento. O sétimo capítulo ocupa-se dos quatro atores privados mais frequentes no mapeamento, trazendo o histórico de construção e atuação destes. O oitavo, e último, capítulo versa sobre as considerações levantadas com as análises propostas, nas quais os resultados indicam que o setor privado tem adentrado no sistema público de ensino com mais facilidade nos últimos anos, incidindo na construção do currículo e na sua significação, com implicações cada vez maiores no conteúdo pedagógico e na capacitação de professores, principalmente no âmbito do ensino médio, implicando, conseqüentemente, na democratização da educação.

2 A RELAÇÃO PÚBLICO PRIVADO E O ESTADO NEOLIBERAL

Quando o novo contrato social entre o Estado e seus cidadãos é medido por relações de mercado, o que está sendo constituído é um sujeito como consumidor e não um sujeito que opera no âmbito do público/político (ROBERTSON, VERGER, 2012, p. 1151).

Como mencionado na introdução desta dissertação, passamos por um processo de crise e expansão do capitalismo, (HARVEY, 2014; FREITAS, 2018; PERONI, OLIVEIRA, FERNANDES, 2009) que tem produzido estratégias para sua superação, sendo estas segundo Peroni (2015), o neoliberalismo, a globalização, a terceira via e a reestruturação produtiva. Essas estratégias tendem a redefinir a função do Estado para com as políticas sociais, tornando-o apenas um financiador do setor privado, isso ocorre pela transferência de responsabilidades até então do setor público para o privado, ao criar novos campos de atuação antes fora de seu alcance. Conceituaremos a seguir essas estratégias.

O conceito de globalização possui extenso debate, aqui nos pautamos nos vastos estudos de Milton Santos (2004; 2008) e nas contribuições de David Harvey (2014). Santos (2008) explicita o processo da globalização como algo que afeta todas as formas de funcionamento do espaço, passando a atender “sobretudo a interesses dos atores hegemônicos da economia e da sociedade” (idem, p. 48). A globalização constitui, portanto, a internacionalização dos espaços em um “sistema-mundo”.

A globalização é, de certa forma, o ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista. Para entendê-la, como, de resto, a qualquer fase da história, há dois elementos fundamentais a levar em conta: o estado das técnicas e o estado da política [...] As técnicas são oferecidas como um sistema e realizadas combinadamente através do trabalho e das formas de escolha dos momentos e dos lugares de seu uso. É isso que fez a história. No fim do século XX e graças aos avanços da ciência, produziu-se um sistema de técnicas presidido pelas técnicas da informação, que passaram a exercer um papel de elo entre as demais, unindo-as e assegurando ao novo sistema técnico uma presença planetária. Só que a globalização não é apenas a existência desse novo sistema de técnicas. Ela é também o resultado das ações que asseguram a emergência de um mercado dito global, responsável pelo essencial dos processos políticos atualmente eficazes. Os fatores que contribuem para explicar a arquitetura da globalização atual são: a unicidade da técnica, a convergência dos momentos, a cognoscibilidade do planeta e a existência de um motor único na história, representado pela mais-valia globalizada. Um mercado global utilizando esse sistema de técnicas avançadas resulta nessa globalização perversa (SANTOS, 2004, p. 12, grifos nossos).

Já Harvey (2014) vai chamar esse processo de globalização de “compressão do tempo-espaço” que foi, segundo o autor, uma nova configuração econômica “arrancada das entranhas da antiga”; essa nova configuração econômica do mercado global é possibilitada pelo contexto emoldurado pela crise do capitalismo. Freitas (2018) aponta a crise do capitalismo iniciada em 1960 como uma crise sistêmica do capital, com taxas de lucro negativas, crise do petróleo no final da década de 1970, o capitalismo ameaçado em sua própria estrutura de financiamento, o que segundo o autor, faz ruir o período de bem-estar social do keynesianismo pós-guerra. Essa queda do keynesianismo cria uma disputa pelo orçamento público, no qual temos como grande protagonista o movimento neoliberal. Esse movimento culpabiliza o Estado pela crise colocando-o como o responsável pelo gasto excessivo com políticas sociais nos períodos democráticos, que segundo eles, colapsou todo o sistema econômico; portanto, segundo essa corrente de pensamento, a crise seria do próprio Estado e não do sistema capitalista em si.

Nesse cenário, com o mundo inteiro em recessão econômica, abria-se espaço para uma nova abordagem, dando início a expansão do neoliberalismo na década de 1980, começada no Chile com influência direta de economistas formados na Universidade de Chicago e que, posteriormente, ganhou visibilidade ao ser aderida por Ronald Reagan nos Estados Unidos e por Margaret Thatcher na Grã-Bretanha. Essas experiências na década de 1980 penetraram nas compreensões do senso comum “o efeito disso em muitas partes do mundo foi vê-lo cada vez mais como uma maneira necessária e até completamente “natural” de regular a ordem social” (HARVEY, 2014, p. 50). Segundo Harvey (2014), o neoliberalismo afetou as ideias de liberdade individual, colocando a sociedade contra as práticas intervencionistas e regulatórias do Estado, caracterizando outra estratégia de superação da crise do capitalismo.

O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que *propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio*. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro. Deve também estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados. Além disso, se não existirem mercados [...], estes devem ser

criados, se necessário pela ação do Estado. Mas o Estado não deve aventurar-se para além dessas tarefas. As intervenções do Estado nos mercados (uma vez criados) devem ser mantidas num nível mínimo, porque, de acordo com a teoria, o Estado possivelmente não possui informações suficientes para entender devidamente os sinais do mercado (preços) e porque poderosos grupos de interesse vão inevitavelmente distorcer e viciar as intervenções do Estado (particularmente nas democracias) em seu próprio benefício (HARVEY, 2014, p. 12, grifos nossos).

Essa concepção que ganhou cada vez mais espaço nas economias ao longo do globo, com seus defensores ocupando posições de considerável influência nos meios de comunicação, instituições financeiras, fazendo parte de governos, bem como em instituições internacionais como o Banco Mundial (FMI) e a Organização Mundial do Comércio (OMC), se transformou em um discurso hegemônico “passou a afetar tão amplamente os modos de pensamento que se incorporou às maneiras cotidianas de muitas pessoas interpretar, viverem e compreenderem o mundo” (idem, p. 13), buscando enquadrar todas as ações humanas e experiências da vida diária na lógica de mercado. Ball (2014, p. 25) também apresenta esse entendimento do neoliberalismo que adentra todos os aspectos da vida cotidiana, em suas palavras:

Trato neoliberalismo como um conjunto complexo, muitas vezes incoerente, instável e até mesmo contraditório de práticas que são organizadas em torno de certa imaginação do ‘mercado’ como base para universalização das relações sociais baseadas no mercado, com a correspondente penetração em quase todos os aspectos de nossas vidas, do discurso e/ou da prática de mercantilização, de acumulação de capital e de geração de lucros.

Com seus valores convincentes, vistos como válidos pela sociedade – dignidade humana, liberdade individual –, acabam por atrelar a liberdade individual à liberdade de mercado e de comércio. Os estudos apresentados por Harvey (2009; 2014), demonstram que extraordinárias riquezas foram acumuladas na década de 1980, com a implementação do sistema neoliberal nos Estados Unidos e na Europa. O autor argumenta que a reforma neoliberal está diretamente associada à restauração/reconstrução do poder das elites econômicas. Os artifícios usados para obter o apoio popular foram através do uso dos meios de comunicação, da conversão dos intelectuais e das corporações, que juntos criaram um clima favorável ao neoliberalismo, o colocando como único garantidor da liberdade dos indivíduos.

O projeto declarado de restauração do poder econômico a uma pequena elite provavelmente não teria muito apoio popular. Mas um *esforço*

pragmático de defesa das causas das liberdades individuais poderia constituir um apelo a uma base popular, disfarçando assim o trabalho de restauração do poder de classe. Além disso, uma vez que fez a virada neoliberal, o aparato do Estado pôde usar seus poderes de persuasão, cooptação, chantagem e ameaça para manter o clima de consentimento necessário à perpetuação de seu poder (HARVEY, 2014, p. 50, grifos nossos).

Vemos o Estado como único garantidor desse sistema, através do arcabouço legal e do monopólio dos meios de coerção. Ele, no neoliberalismo, é sim intervencionista, em sua defesa recorre a competição interna e a globalização, caso não funcione, o Estado recorre a persuasão, propaganda, a força bruta, para suprimir a oposição ao neoliberalismo. O resgate de instituições financeiras, bem como as interferências no mercado, também ocorrem no Estado neoliberal, “intervenções especiais do Estado favorecem interesses comerciais específicos, assim como créditos são arbitrariamente oferecidos por um Estado a outro para obter acesso e influência política em regiões geopoliticamente sensíveis” (Harvey, 2014, p. 81). Como bem colocam Shiroma, et al. (2014), o Estado mantém-se presente, não mais como único provedor dos serviços públicos, mas sim como regulador destes serviços “modificou-se a configuração do Estado, a participação de organizações da sociedade civil, em especial empresários, na formulação de políticas públicas” (idem, p. 25).

O Estado, portanto, não se torna irrelevante, mas passa a ter influências diretas da sociedade civil em sua governança. O terceiro setor e as organizações não governamentais crescem sob a lógica neoliberal, são vistas como oposição ao Estado e pertencentes a sociedade civil. Esse conceito de sociedade civil é visto como central na construção de política oposicionista ao Estado, por gerar a crença de alternativa a este (LEHER, 2000).

O neoliberalismo não é simplesmente um processo de privatização individualização e de desgaste do Estado, embora sejam componentes importantes. O neoliberalismo também atua nas instituições do setor público e no Estado – de fato, o Estado é importante para o neoliberalismo como regulador e criador de mercado – [...] o neoliberalismo é também realizado, disseminado e incorporado por meio do quase-mercados, parcerias público-privadas, o empreendedorismo de organizações públicas, e o trabalho de instituições de caridade e organização de voluntariado, na verdade o terceiro setor pode ser visto como uma nova governamentalidade sendo lançada sob o neoliberalismo (BALL, 2014, p. 43, grifos nossos).

Essa lógica tem a competição – entre indivíduos, empresas, entidades territoriais – como virtude primordial, colocando os indivíduos como os responsáveis por suas ações e seu próprio bem-estar social, como educação, assistência à saúde, segurança e

previdência. O princípio é que, embora a liberdade pessoal seja garantida no mercado, os indivíduos são julgados como os responsáveis por seu sucesso ou insucesso, são interpretados com virtudes empreendedoras ou simplesmente fracassos pessoais. Aqui temos claramente princípios oriundos da Teoria do Capital Humano, que coloca o indivíduo como o responsável por seu fracasso, por não investir o suficiente em seu capital humano, não agindo de forma empreendedora, em vez de atribuí-lo a propriedades sistêmicas, como as exclusões de classe, por exemplo.

Analizamos que a perspectiva neoliberal está imbuída da Teoria do Capital Humano desenvolvida por Theodor Schultz na década de 1950-1960. O autor defende que é através dos investimentos no capital humano que pode-se obter uma ampliação da produtividade econômica, e assim, das taxas de lucro do capital (SCHULTZ, 1967), criando a concepção compactuada pela linha de pensamento neoliberal de que a responsabilidade do crescimento econômico, bem como do individual, depende pura e exclusivamente da capacidade do indivíduo de acumular conhecimento, depositando neste a responsabilidade por sua condição social. Essa teoria situa a educação como fator primordial na distribuição social da renda, deixando completamente a margem as classes sociais e o caráter estrutural da desigualdade social (SILVA, LENARDÃO, 2010).

Se as condições entre as classes inferiores pioraram, é que elas fracassaram, em geral por razões pessoais e culturais, na tarefa de aprimorar seu capital humano (por meio da dedicação à educação, da aquisição de uma ética de trabalho protestante, da submissão à disciplina do trabalho, da flexibilidade e de outras coisas desse tipo). Em suma, surgiram problemas particulares por causa da falta de vigor competitivo ou por deficiências pessoais, culturais e políticas. Num mundo neoliberal darwiniano, dizia o argumento, só os mais aptos devem sobreviver e de fato sobrevivem (HARVEY, 2014, p.169).

Esse processo de culpabilização do sujeito pelo seu bem-estar ocorre ao mesmo tempo em que se reduz e, em alguns casos, se retira a rede de seguridade nos Estados neoliberais.

Para além da globalização e do neoliberalismo, já apresentados até o momento como estratégias de superação da crise do capitalismo, temos ainda a terceira via, está que se configura como “uma proposta alternativa ao neoliberalismo e à antiga socialdemocracia” (PERONI, 2011, p. 201), apresentamos em sequência algumas de suas características principais.

Quadro 1 - Neoliberalismo e terceira via – especificidades e similitudes entre as teorias

	Neoliberalismo	Terceira via
Diagnóstico	O Estado provocou a crise	O Estado provocou a crise
Estado	Mínimo	Reforma do Estado Administração gerencial Parcerias
Políticas sociais	Privatização	Parcerias com o terceiro setor
Democracia	Totalitária, culpada pela crise, Estado gastou demais atendendo demanda dos eleitores	Deve ser fortalecida Democratizar a democracia ¹ Participação da sociedade na execução das políticas
Gestão	Gerencial	Gerencial

Fonte: Peroni (2011, p. 202).

Em princípio, vemos que os teóricos da terceira via e os neoliberais possuem comum acordo em alguns pontos e desacordo em outros, relacionados ao mercado e as responsabilidades do Estado, bem como ao conceito de democracia e seus limites. No sentido de compreender o Estado como o culpado pela crise e não o próprio capital, segundo Peroni (2011) há acordo entre os teóricos da terceira via e os neoliberais, entretanto, estes propõem diferentes estratégias de superação. A autora aponta que os neoliberais defendem o Estado mínimo; a privatização das instituições públicas repassando a execução das políticas sociais ao mercado; além de ver a democracia como um sistema que atrapalha o livre andamento do mercado. Enquanto a terceira via defende a reforma do Estado; a implementação de parcerias deste com o terceiro setor, repassando a responsabilidade da execução das políticas sociais para a sociedade civil sem fins lucrativos; além de defender o fortalecimento da democracia. É importante destacar que a ideia de democracia defendida pela terceira via é aquela na qual a sociedade assume tarefas até então do Estado, “verifica-se uma separação entre o econômico e o político, o esvaziamento da democracia como luta por direitos e das políticas sociais como a materialização de direitos sociais” (PERONI, 2013, p. 241).

O neoliberalismo propõe o Estado mínimo e a terceira via, reformá-lo e repassar tarefas para a sociedade civil, sem fins lucrativos. Os dois querem racionalizar recursos e diminuir os gastos estatais com as políticas sociais e diminuir o papel das instituições públicas, que, como vimos no diagnóstico neoliberal, são permeáveis à correlação de forças [pois devem atender as demandas dos eleitores para se legitimar]. Além disso, o Estado foi diagnosticado como ineficiente e o “culpado” pela crise.

Como a terceira via não rompe com este diagnóstico, ela propõe repassar para a sociedade civil as políticas sociais executadas pelo Estado, que historicamente foram conquistas da sociedade civil organizada em sindicatos e movimentos sociais (PERONI, 2011, p. 202).

Vimos até aqui as estratégias de superação do capitalismo e como essas correntes de pensamento afirmam que o Estado é quem está em crise, e logo, consideram que todos os âmbitos sociais também estão em crise, o que acaba por incluir o sistema educacional quando se referem ao conceito de qualidade. Essa crise da qualidade da educação se dá, segundo os neoliberais, pelos sistemas educacionais não se configurarem como “mercados escolares regulados por uma lógica interinstitucional, flexível e meritocrática” (OLIVEIRA, 2003, p. 49). A solução para tal, segundo esses atores, não se daria pelo maior investimento no setor educacional, mas pela melhoria no gerenciamento, nivelamento do ensino e padronização na formação de professores e métodos avaliativos, além de incentivos à participação de recursos privados nos sistemas públicos de ensino.

Nesse sentido, um segmento do empresariado defende a reestruturação do sistema educacional brasileiro, se colocando como atores deste processo, modificando a agenda de políticas educacionais e transformando a escola em um ambiente que irá beneficiar o capital e o aumento da produtividade. Como salienta Oliveira (2003, p. 51) “por possuir uma compreensão economicista e fragmentária acerca das múltiplas relações nas quais os indivíduos estão inseridos, [o empresariado] termina por valorizar muito mais o papel da escola como espaço de preparo do indivíduo para o mercado de trabalho”, reduzindo a educação aos interesses mercadológicos, exatamente como a Teoria do Capital Humano a apresenta.

Adrião e Peroni (2018) argumentam que o setor privado mercantil e neoconservador disputa o conteúdo da educação, estandardizando-o através da formação de professores, das ferramentas de avaliação, pela produção de materiais didáticos, pela influência no processo de gestão, etc. “É uma disputa por projetos de educação e de sociedade para a qual se tornam funcionais o que se prevê na BNCC” (idem, p. 52). Essa perspectiva de crise do Estado é o que enfatiza a “necessidade” de uma reforma deste e, consequentemente, uma reforma da educação nos âmbitos que apresentam as autoras. Essa reforma do Estado é o que trataremos a seguir.

2.1 A reforma do Estado brasileiro: novas regulações entre o público e o privado

*A crise brasileira da última década foi também uma crise do Estado [...] o Estado desviou-se de suas funções básicas [...] o que acarretou, além da gradual deterioração dos serviços públicos, a parcela menos favorecida da população, o agravamento da crise fiscal e, por consequência, da inflação. Nesse sentido, a reforma do Estado passou a ser instrumento indispensável para consolidar a estabilização e assegurar o crescimento sustentado da economia. **Somente assim será possível promover a correção das desigualdades sociais e regionais** (BRASIL, 1995, p. 09, grifos nossos).*

Como pudemos ver até aqui, a concepção de crise dos neoliberais, trazendo a ideia de diminuição do Estado para sua superação, traz consigo um projeto de reforma do aparelho do Estado. Esse projeto no Brasil propunha a substituição da administração pública burocrática para a administração pública gerencial, ou seja, adicionando a sociedade civil como responsável pelos encargos dos serviços sociais e científicos, já que a ideia da excelência do mercado, com a flexibilidade, inovação, produtividade, eficiência e eficácia com menor custo, é vendida como a única solução possível para a crise fiscal que se instaurou a partir da década de 1970 no mundo, crescendo no Brasil, principalmente, nos anos 1980.

Esse processo de reforma do Estado se deu através do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) em 1995 (BRASIL, 1995), elaborado no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), pelo ministro Luiz Carlos Bresser Pereira do Ministério da Administração e Reforma do Estado, “que definiu as estratégias de privatização, descentralização e publicização (público não estatal), tomando como um dos mecanismos de atuação a efetivação das parcerias entre o terceiro setor e os sistemas públicos de ensino” (PERONI, OLIVEIRA, FERNANDES, 2009, p. 774).

Através da leitura do plano vemos uma mudança na concepção de cidadão, já que o Estado assume que ao tornar a administração pública gerencial estaríamos passando a entender os cidadãos como “clientes” do Estado, e não mais na concepção democrática de exercício de um direito, isto é, esse documento expressa a expropriação do direito ao transformá-lo em mercadoria.

É preciso, agora, dar um salto adiante, no sentido de uma *administração pública* que chamaria de “*gerencial*”, baseada em conceitos atuais de administração e *eficiência*, voltada para o *controle dos resultados e*

descentralizada para poder chegar ao cidadão, que, numa sociedade democrática, é quem dá legitimidade às instituições e que, portanto, se torna “*cliente privilegiado*” dos serviços prestados pelo Estado (BRASIL, 1995, p. 10, grifos nossos).

Como vemos na citação do documento do PDRAE, pela via democrática o cidadão é quem dá a legitimidade às instituições públicas, entretanto, a forma como o cidadão é colocado no documento expressa justamente o contrário, e expropria a administração burocrática dessas instituições, trazendo-a para a lógica gerencial. É importante destacar que o cidadão não é “cliente privilegiado” ao usufruir dos serviços prestados pelo Estado, ele deve ser entendido como um cidadão em exercício do direito, do direito à educação de qualidade, a saúde, a previdência social, a seguridade, pois quando colocamos essas questões como serviços que podem ser prestados por qualquer instituição, seja pública ou não, colocamos o indivíduo em situação de contratante em uma relação de mercado, não em situação de exercício de um direito no qual ele tem, por lei, acesso indiscriminado.

Nesse contexto, vemos acontecer a mudança da relação entre o público e o privado, tornando ativos que até então eram públicos, agora dentro do alcance do privado. A justificativa para essa mudança está no paradigma da eficiência das instituições privadas (ENGUITA, 1989), esta que aponta que tornando as instituições públicas mais próximas dos princípios empresariais e gerencialistas, resolveríamos os problemas de qualidade, produtividade e lucro. Esse *modus operandi* gera consequências severas para a construção de uma gestão democrática da educação (PERONI, 2008), além disso, cria um conjunto complexo de mudanças nos mecanismos institucionais, que vão muito além da transferência da propriedade pública para o privado.

Esse paradigma da eficiência do mercado, refere-se à sociedade civil como bem sucedida, defendendo a transferência da execução das políticas sociais para ela por meio do empreendedorismo civil, que seria capaz de resolver os problemas sociais investindo na tecnologia, no capital humano, no empreendedorismo e na flexibilidade do mercado de trabalho, enquanto o Estado ficaria responsável pelo financiamento e outros recursos para viabilizar as iniciativas (PERONI, OLIVEIRA, FERNANDES, 2009, p. 768), “no modelo gerencial, portanto, a sociedade civil é representada pelo público não-estatal, pelo chamado terceiro setor (organizações não-governamentais [ONGs], instituições filantrópicas e comunitárias e outras associações similares)”.

Assim, o mercado passa a ser o novo fornecedor de proteção social, antes responsabilidade do Estado. Nesse ponto, as Organizações Sociais (OS), Organizações da

Sociedade Civil (OSC), Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) e as Organizações Não Governamentais (ONG), além de Instituições Filantrópicas e/ou Comunitárias, ganham espaço preenchendo o vácuo de benefícios sociais “deixados” pelo Estado. Essa interferência do terceiro setor ocorre com a alegação de que estes representariam melhor as necessidades das pessoas do que os governos eleitos, já que os governos prestam contas ao seu eleitorado e, com isso, estariam sujeitos à defender interesses particulares (PERONI, OLIVEIRA, FERNANDES, 2009). Cria-se dessa forma, a “fantasia ética” da neutralidade dessas organizações, como bem aponta Harvey (2014), escondendo sua pauta de interesses e negociando diretamente com o Estado. Salientamos que essas organizações não são democráticas, pois são privadas, tendem a ser elitistas, não precisam prestar contas de suas atividades à população e, principalmente, destroem o ideal de direito universal, pois “[essa ações] não constituiriam direito, mas uma atividade filantrópico/voluntária ou um serviço comercializável assim como a qualidade dos serviços responde ao poder de compra da pessoa, a universalização cede lugar à focalização e descentralização” (MONTAÑO, 2002, p. 56).

Neste sentido, o objetivo de retirar o Estado (e o capital) da responsabilidade de intervenção na “questão social” e de transferi-la à esfera do “terceiro setor”, não é por motivos de eficiência (como se as ONGs fossem naturalmente mais eficientes que o Estado), nem apenas por razões econômicas, como reduzir os custos necessários para sustentar esta função estatal. O motivo é fundamentalmente político-ideológico: retirar e esvaziar a dimensão de direito universal do cidadão em relação a políticas sociais (estatais) de qualidade; criar uma cultura de auto-culpa pelas mazelas que afetam a população, e de auto-ajuda e ajuda-mútua para seu enfrentamento; desonerar o capital de tais responsabilidades, criando, por um lado, uma imagem de transferência de responsabilidades e, por outro, criando, a partir da precarização e focalização (não universalização) da ação social estatal e do “terceiro setor”, uma nova e abundante demanda lucrativa para o setor empresarial (idem, p. 63).

Em vista disso, é importante explanar que **é somente o Estado que possui o poder de pôr em prática a universalização dos direitos** “os direitos são derivados da cidadania e por elas condicionados” (HARVEY, 2014, p. 194), dado que apenas o Estado tem o **dever** de assumir as atividades essenciais. “A passagem de direitos de propriedade comum, obtidos ao longo de anos de luta de classes [...] ao domínio privado tem sido uma das mais egrégias políticas de espoliação” (idem, p. 173). Para Borghi (2018) é possível assim pensar na expropriação do direito à educação, por meio de sua transformação em mercadoria, como estratégia de valorização do capital em áreas antes intocadas, porque

públicas e estatais. O que era direito de todos e dever do Estado, passa a ser mercadoria e investimento individual – é a privatização de um direito.

Esse processo privatizador precisa ser conceituado para termos um melhor entendimento de como ele ocorre na educação. Nesta pesquisa nos embasamos na definição de privatização como um conceito amplo (DI PIETRO, 2002), que abrange toda ação que tem o intuito de diminuir o papel do Estado e fortalecer o setor privado, bem como o uso dos modos gerencialistas de gestão nos serviços públicos, compreendendo, portanto:

- *A venda de ações de empresas estatais ao setor privado* (desnacionalização ou desestatização);
- *A concessão de serviços públicos*, com a devolução da qualidade de concessionário à *empresa privada* e não mais a empresas estatais;
- *A desmonopolização* de atividades econômicas;
- *As contratações de terceiros - parcerias*, como forma pela qual a administração pública celebra acordos de variados tipos para buscar a colaboração do setor privado, podendo-se mencionar, como exemplos, os *convênios e os contratos* de obras e prestação de serviços; é nesta fórmula que entra o instituto da *terceirização*.
- *A desregulação*, significando a diminuição da intervenção do estado no domínio econômico (DI PIETRO, 2002, p. 18, grifos nossos).

Para Ball e Youdell (2007) a privatização pode ser compreendida em dois processos, a privatização exógena e a privatização endógena, substituindo e reformando o setor público ao mesmo tempo. Mais especificamente a privatização **exógena**, segundo os autores, é aquela definida como a **privatização da educação**, na abertura por meio de acordos dos serviços públicos de educação para setor privado, baseados nos benefícios econômicos, permitindo e incentivando os provedores privados a expandir suas atividades na educação; enquanto a privatização **endógena** se refere à **privatização na educação**, com a importação de métodos, normas, regras, práticas e ideias gerencialistas, como seleção, competitividade, incentivos baseados em resultados, com o objetivo de tornar o público cada vez mais próximo de uma empresa.

La privatización en la educación pública

Corresponde a lo que denominamos la privatización “endógena”. Esas formas de privatización implican la importación de ideas, métodos y prácticas del sector privado a fin de hacer que el sector público se asemeje cada vez más a una empresa y sea tan eficiente como una empresa.

La privatización de la educación pública

Corresponde a lo que denominamos la privatización “exógena”. Esas formas de privatización implican la apertura de los servicios de educación pública a la participación del sector privado, a través de

modalidades basadas en el beneficio económico, y la utilización del sector privado em cuanto a la concepción, la gestión o la provisión de diferentes aspectos de la educación pública (BALL; YOUDELL, 2007, p. 7-8).

Esse processo se caracteriza, segundo os autores, como os denominados quase-mercados educativos, que criam formas de combinar a regulação do Estado e a lógica de mercado na oferta e gerenciamento de serviços públicos, não havendo contraposição entre público e privado (BAUER, 2008), sendo assim, a propriedade permanece sendo estatal, mas a lógica que a orienta é a do setor privado, gerencialista, que possui uma concepção de sociedade. É imprescindível que a proposta de qualidade dessas instituições não seja entendida como neutra, pois a sociedade civil não é neutra, nem genérica, participativa, com interesses democráticos comuns, bem intencionados e cosmopolitas, uma vez que não está deslocada de qualquer conteúdo de classes.

Freitas (2020) também analisa as formas de privatização na educação pelos impactos na materialidade da educação, que motivam a iniciativa privada e que caracterizam, segundo este, um recuo civilizatório. Os elementos desse impacto, segundo o autor, são:

1. Padronização da educação → Modula a produção → Facilita a criação de mercado e propicia a falsa impressão de igualdade de oportunidades;
2. Gerencialismo → Adoção do estilo de gestão → Foco nas Metas + Avaliação;
3. Plataformas comerciais de aprendizagem online³ → Controla o processo educativo;
4. Avaliação censitária → Produz a concorrente disputa permanente;
5. Terceirização → Onde a escola pública se torna de gestão privada → Sob o domínio das ONGs, lucrativas ou não; empresas; fundações, entre outros;
6. Vouchers educacionais → Valor de pagamento de mensalidades escolares financiado pelo Estado → Falsa ideia de escolha das famílias.

O impacto na materialidade da educação é importante, pois ele constrói o ambiente necessário para produzir as mudanças culturais que o neoliberalismo precisa, essas mudanças culturais objetivam formar uma sociedade que caminhe para a lógica da concorrência. A (1) padronização da educação, bem como vimos com a produção da

³ O uso dessas ferramentas foi intensificado/agravado pela pandemia do COVID-19 e a discussão do ensino remoto tem tomado cada vez mais espaço dentro dos debates sobre a educação básica.

BNCC, estandardiza a produção de materiais, as avaliações externas e a formação docente, gerando a falsa impressão de igualdade de oportunidades, essa ideia de padronização vem da ótica empresarial que trabalha com padrões; o (2) gerencialismo como forma de gestão direciona o processo de aprendizagem para atender as metas e avaliações, conduzindo também a inserção de valores de mercado e concorrência no processo; as (3) plataformas online de aprendizagem conduzem os professores controlando o processo educativo, com o disfarce da inserção da tecnologia na educação; as (4) avaliações censitárias culminam em ranqueamentos, premiações e punições das escolas, professores, alunos e gestores; a introdução da (5) terceirização demonstra o apoio do Estado às empresas e ONGs na criação desse mercado educativo e, ao mesmo tempo, desmoraliza o setor público ao demonstrar a eficiência do mercado em detrimento dos resultados do público; e finalmente, os (6) vouchers que são antecidos pela terceirização, e se vendem pela falsa ideia da escolha parental. Esses dois últimos juntos, transferem dinheiro público diretamente para a iniciativa privada, produzindo o desfinanciamento da educação pública e o fortalecimento do mercado que se estabelece no campo educacional (FREITAS, 2020).

O impacto da lógica do Estado democrático para a lógica do mercado concorrencial gera consequências nas políticas educacionais, na materialidade do processo educativo e na cultura escolar, desenvolvendo na juventude a lógica individualista e concorrencial, que se baseia no gerenciamento de si mesmo, seguindo a concepção da Teoria do Capital Humano, caracterizando um retrocesso na ordem social (FREITAS, 2020) ao refletir sobre a busca da igualdade social que fica de lado em benefício do ganho individual.

Logo, tornar o Estado uma grande empresa, dotado de uma filosofia empresarial e concorrencial, leva a defesa de redução do tamanho do Estado em nome da eficiência trazida pela privatização de suas atividades e a incorporação da visão meritocrática na formação da juventude.

Peroni (2016) também apresenta uma análise sobre a materialização da privatização do público na educação, que segundo a autora, acontece de múltiplas formas, sendo possível através da: a) passagem da propriedade estatal para o público não estatal ou privado, privatizando o conteúdo e a forma; b) pela permanência da propriedade estatal, contudo, com lógica de mercado na gestão e no conteúdo da política educacional, privatização do conteúdo, mas não da forma; e c) através das parcerias público privada

na educação, privatizando o conteúdo e a forma por um período de tempo delimitado, até que se acabe a parceria.

Como vemos, a privatização na educação é multifacetada, não se realizando apenas pela transferência da propriedade do setor público para o setor privado, mas se configura como uma “simbiose” na interação entre as esferas pública e privada (ADRIÃO et al., 2012), que compartilham responsabilidades, é um sistema muito mais complexo. Também para Borghi (2021, no prelo), há uma estratégia atual deliberada de simbiose entre o público e o privado, favorecendo um alargamento da abrangência da concepção de educação pública, integrando a ela diversos arranjos entre o público e o privado. Com este argumento, a autora destaca a importância de disputar a concepção e essência da educação pública bem como defender a gestão democrática como a única forma de gestão capaz de definir fins e sentidos coletivos para a educação.

Esse processo diverso da reforma educativa está ancorado na mídia e nos governos neoliberais, junto com instituições do terceiro setor, entidades empresariais nacionais e internacionais, que apoiam a participação do setor privado nos sistemas educativos (EDITORIAL EDUCAÇÃO E SOCIEDADE, 2016). “No cenário de transformação no papel e função do Estado, a governança, como referido, significa novas configurações e atuação de novos atores em áreas tradicionalmente consideradas focos de tarefas e obrigações primordiais do Estado” (CÓSSIO, SCHERER, 2018, p. 140).

A disputa entre forças do público e do privado é histórica, não se iniciou agora no Brasil, entretanto, temos presenciado o privado ganhar cada vez mais espaço na política educativa, como vimos com a ação do movimento empresarial na promulgação, homologação (CÓSTOLA, BORGHI, 2018) e agora implementação da BNCC. Essas ações e intervenções do setor privado promovem uma nova lógica no público. A homogeneização dos currículos e das práticas pedagógicas, a introdução do gerencialismo na gestão escolar, condicionando os conteúdos escolares muitas vezes às avaliações externas⁴, juntamente com as diversas facetas dos processos privatizadores, acabamos por formar sujeitos para se tornarem instrumentos, trabalhadores e consumidores adequados

⁴ Saviani (2016) ao tratar da centralidade que as avaliações e os testes padronizados tomaram na educação brasileira, aponta como a BNCC tende a ajustar a educação para atender as demandas dos testes globais “Considerando a centralidade que assumiu a questão da avaliação aferida por meio de testes globais padronizados na organização da educação nacional [...] tudo indica que a função dessa nova norma [BNCC] é ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas” (SAVIANI, 2016, p. 75).

à expansão do capital. Este, como afirma Robertson e Verger (2012), é um projeto amplo que vem para moldar a educação pública, para formar uma sociedade de mercado.

Com isso, a política educacional precisa ser vista como uma política social e o Estado, enquanto poder público, deve ser o responsável pelos direitos sociais, pois como já mencionado, o setor privado não pode garantir a efetividade de nenhum direito, incluindo o direito à educação, este só pode ser assegurado pelo Estado. Quando colocamos um direito na mão do setor privado, assumimos a lógica de mercado que causa a transição do direito garantido a todo cidadão para um serviço prestado e consumido/comprado por um cliente.

Enquanto o próprio subjacente e as lógicas de gestão da educação são garantidos, de acordo com a lógica de mercado, dada a presença do setor privado como responsável pela oferta, o Estado assegura o ambiente político favorável e o mais importante seu financiamento (ROBERTSON, VERGER, 2012, p. 142).

Temos visto, através da privatização endógena e exógena no Brasil, o avanço do setor privado no setor público, o que acarreta em uma reconfiguração do público e sua relação com o privado, bem como a relação cidadão/cliente. Tal processo de avanço, como já mencionado, tem como plano de fundo o processo de crise e expansão do capitalismo, mascarada de crise do Estado, que procura meios de se recuperar, avançando, neste momento, sobre o campo educacional.

Esse avanço e materialidade dos processos de privatização da educação é vista com clareza nos estudos do GREPPE (ADRIÃO, 2009; ADRIÃO et al., 2012; BORGHI, ADRIÃO, GARCIA, 2011), que realiza mapeamentos das estratégias de privatização da educação básica nas redes municipais e estaduais do Brasil, em três dimensões da privatização, há mais de 15 anos. Esses estudos, que serão apresentados com mais detalhe a seguir, materializam o processo de privatização ao apresentar dados da incidência do privado na oferta educativa, na gestão educacional e na dimensão de privatização do currículo, demonstrando o avanço deliberado do setor privado nas instituições escolares públicas estaduais.

Essas “parcerias”⁵ com o privado transferem a responsabilidade do setor público com a educação pública para a iniciativa privada, caracterizando a mercantilização do

⁵ O uso do termo “parceria” entre aspas se deve para assinalar, como apontam Adrião (2018), Garcia (2021) e Pereira (2021) que este pode acobertar os processos privatistas em curso, já que esse termo pressupõe uma troca mútua entre os envolvidos e esses programas privatizadores do currículo não podem ser entendidos como uma troca bilateral, pois “assume-se que a transferência de responsabilidades da

direito à educação (BORGHI, 2018), colocando em risco os direitos humanos educacionais, substituindo-os pela lógica do custo X benefício que situa os docentes e o alunado como mercadorias, “commodities” (ADRIÃO et al., 2016). Esse nexos neoliberal tem se estendido por toda a vida social, é econômico ao rearranjar as relações entre capital e Estado, é cultural ao criar novos valores, sensibilidades e relacionamentos e é político, pois é uma forma de governar, criando novas subjetividades (BALL, 2014).

2.2 Avanço das estratégias de privatização na educação brasileira pós reforma do Estado

O movimento empresarial no Brasil vem atuando na educação, principalmente pós 1995, viabilizado pela reforma do aparelho do Estado que abriu novos caminhos às instituições privadas, do terceiro setor, filantrópicas, etc. Estes, alinhados as ideias neoliberais a favor de uma nova política educacional, organizam fóruns e documentos que orientassem as premissas e metas que a educação brasileira deveria se basear. Os princípios apresentados em seus discursos são ancorados nos preceitos de instituições financeiras como o Banco Mundial, como afirma Shiroma, Garcia e Campos (2011, p. 226), “firmando seus objetivos nas necessidades de maior qualificação da força de trabalho, defendendo a necessidade do domínio de competências básicas necessárias ao novo paradigma tecnológico e organizacional”. Vemos que essa ótica empresarial dos reformadores pensa a educação e a escola a serviço das demandas do capital, daí a necessidade de torná-la mais eficaz, para atender essas demandas, formando novos trabalhadores compatíveis com a sociedade do século XXI (UNESCO, 1998). Por conseguinte, a reforma sugerida por estes atores não é apenas curricular, mas sim uma reforma que mude a função social da educação, destituindo-a de seu caráter político (SHIROMA, GARCIA, CAMPOS, 2011).

Sob este discurso da competitividade com equidade, baseada no paradigma da eficiência do mercado (ENGUITA, 1989), temos as premissas nas quais a reforma educacional brasileira foi iniciada no interior da reforma do aparelho do Estado, legalizada pelo PDRAE (BRASIL, 1995). Nesse sentido, diversos estudos analisaram as

administração pública para o setor privado, com ou sem fins lucrativos imediatos, não se constitui como parceria de fato, mas como processo de privatização do bem público em benefício de interesses particulares” (GARCIA, 2021, p. 128), isto é, não se trata de uma relação colaborativa e horizontal como o termo pode sugerir.

incidências do terceiro setor nas instituições de ensino público, apontando para os avanços da privatização e do mercado educativo no Brasil, que tem ganhado cada vez mais espaço, agindo de dentro pra fora e de fora pra dentro dos governos (PERONI, CAETANO, 2015).

O GREPPE é um dos grupos que vem realizando pesquisas acerca das estratégias de privatização da educação (ADRIÃO, 2009; GARCIA, ADRIÃO, 2018; BORGHI, ADRIÃO, GARCIA, 2011; BORGHI et al., 2014; MOEHLECKE, BERTAGNA, BORGHI, 2018); além de outras investigações de diversos pesquisadores da área da política educativa (CARVALHO, 2017; SHIROMA, GARCIA, CAMPOS, 2011; PERONI, CAETANO, LIMA, 2017), no qual algumas dessas pesquisas serão apresentados a seguir para demonstrar as estratégias de privatização na educação brasileira.

2.2.1 Múltiplas formas de privatização da educação

Como já apresentando anteriormente, o GREPPE, a partir de diversas pesquisas de mapeamentos das estratégias de privatização da educação básica, divide tais estratégias em 3 dimensões já descritas: privatização da oferta educativa; privatização da gestão escolar e educacional e privatização dos currículos. Iniciando com esses estudos do GREPPE, vemos que a privatização da oferta educativa pode ocorrer, por vezes, por subsídios públicos às organizações privadas através de convênios, “parcerias”, contratos, entre outras formas. Borghi et al. (2014), apresenta os subsídios mais comuns no Brasil para a Educação Infantil; já Garcia e Adrião (2018), mostram estudos sobre os subsídios para oferta privada quando há ausência do serviço público, por meio de bolsas de estudos, tanto para a Educação Infantil, quanto para o Ensino Fundamental e Médio, que são previstos pela LDB, estes se caracterizam como paliativos na ausência da oferta da educação pública, não relacionados a ideia de escolha parental como ocorre nas escolas *charter school* nos Estados Unidos ou através dos *vouchers* no Chile.

Outros dados do mapeamento do grupo (2005-2015), relativos à oferta educacional, demonstram a diminuição no número de matrículas em instituições públicas do ensino fundamental regular em todas as regiões do território nacional, acompanhada do crescimento de matrículas no privado também em todas as regiões do Brasil, como vemos: região norte com queda de 35,05% na esfera pública e aumento de 54,07% na

privada; região nordeste com diminuição de 31,56% no público e crescimento de 42,57% no privado; região centro-oeste com a menor diminuição na esfera pública de todas as regiões do país com 17,52% acompanhada do aumento de 23,79% no privado; região sudeste com queda no público de 38,57% e aumento no privado de 30,02%; e, por último, a região sul com queda de 26,22% no público e aumento de 28,73% no privado. Além disso, as autoras apontam que na dimensão da oferta “As regiões Nordeste e Sudeste são as que apresentam maior número de programas, seguidas da região Norte, região Sul e Centro-Oeste” (MOEHLECKE, 2018, p. 39), com incidência dos Institutos e Fundações como os atores privados mais frequentes em programas das cinco regiões brasileiras, e com participação de organizações financeiras internacionais e empresas em todas as regiões, com exceção apenas do Centro-Oeste. Esses dados materializam o processo tradicional de privatização da educação, “a correlação entre diminuição da oferta pública e ampliação da oferta privada educacional consiste na mais tradicional e radicalizada forma de privatização da educação” (idem, p. 77).

O quadro abaixo, sintetiza dois importantes conjuntos de informações oriundas dos estudos do GREPPE (GARCIA; ADRIÃO, 2018), a primeira seria a quantidade de programas oferecidos por atores privados que incidiram sobre a educação pública estadual durante o período de estudo (2005-2015), chegando a 242 na dimensão curricular; e a segunda seria a quantidade de organizações privadas envolvidas, alcançando 395 atores que interferiram de alguma forma no currículo das redes estaduais, incluindo o Distrito Federal. Ainda que alguns atores possam atuar em mais de uma região ao mesmo tempo, se repetindo, esse grande volume deve ser considerado.

A dimensão da privatização do currículo é a que possui o maior número de instituições privadas envolvidas e que demonstra a maior atuação de empresas nas regiões socioeconomicamente mais ricas, indicando, possivelmente, o caráter lucrativo buscado por essas na educação pública estadual (BORGHI, 2018).

É interessante destacar que nas regiões do país consideradas com melhores condições socioeconômicas, a natureza da instituição prevalecente é a empresa, enquanto nas regiões Norte e Nordeste prevalecem a atuação dos Institutos. Isso significa dizer que nas regiões mais ricas a atuação de empresas privadas é majoritariamente lucrativa, indicando que a educação pública estadual pode ser um grande e lucrativo mercado (BORGHI, 2018, p. 69).

Quadro 2 - Total de atores e programas nas dimensões gestão, currículo e oferta por região político-administrativa- 2005-2015.

Região	Número de programas			Número de instituições privadas		
	Currículo	Gestão	Oferta	Currículo	Gestão	Oferta
SUDESTE	55	26	81	163	81	82
SUL	40	9	7	54	12	7
CENTRO OESTE	37	13	5	49	15	5
NORTE	34	10	9	34	8	9
NORDESTE	75	27	25	95	38	25
Total	242	85	127	395	153	128

Fonte: Adrião, 2018, p. 75.

Há ainda os dados de gestão educacional, com 85 programas de gestão encontrados nas redes estaduais de ensino e 153 instituições privadas atuando nestas, nas cinco regiões geográficas do país, não atuando apenas em sete (7) dos vinte e seis (26) estados brasileiros – região norte 10 programas de gestão; região nordeste 27 programas; região centro-oeste 13 programas; região sudeste 26 programas; região sul 9 programas – com os gestores sendo o principal público-alvo e o ensino médio a etapa da escolarização com maior frequência sobre a incidência dos programas, no mesmo período analisado (2005-2015).

Além dos estudos acima mencionados, podemos citar ainda as pesquisas de Adrião e Domiciano (2018) acerca das estratégias de privatização através da oferta educativa, com a aplicação de programas elaborados por atores privados às escolas públicas, em forma de assessorias, materiais didáticos, projetos pedagógicos, etc. As autoras apontam para a existência de programas focados ao uso de tecnologias na educação, ofertados pelo Instituto Ayrton Senna, que “vem operando diretamente junto a estados e municípios por meio da implantação de “tecnologias educacionais” adquiridas com recursos públicos” (idem, p. 05).

Temos também os estudos de Carvalho (2017), que apresenta ações do Movimento Todos pela Educação⁶ (TPE), que tem forte influência dos empresários na formulação de políticas educacionais, neste trabalho a autora trata, especificamente, da oferta de assessorias às escolas públicas municipais em benefício do programa “Arranjos de Desenvolvimento da Educação” (ADE), sendo este um instrumento de gestão pública elaborado pelo TPE e aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) (Resolução nº 1, de 23 de janeiro de 2012). “Temos identificado inúmeras iniciativas de entrada das empresas privadas no campo da educação pública, influenciando a gestão, os currículos das escolas e a formação de professores” (idem, p. 533).

Outros estudos (PERONI, CAETANO, 2015) também demonstram a incidência do TPE no governo federal, tanto na agenda educacional como na venda de produtos educativos, essas parcerias tem atuado na redefinição do conteúdo da educação. Shiroma, Garcia e Campos (2011) ao analisar esse grupo, afirmam que seu envolvimento construiu uma nova consciência acerca da ideia do direito à educação “ao apelar para um grande pacto social em prol de algo tão caro a todos nós como é a educação, os empresários se antecipam e pautam a agenda governamental: reafirmam o papel do Estado redefinindo, no entanto, o sentido e o significado da educação pública” (idem, p. 225), o que demonstra a grande força desse Movimento que tem tantos atores em comum com o Movimento Todos pela Base aqui analisado.

Ainda, a incidência do terceiro setor afeta o âmbito da gestão escolar por meio de “parcerias” (PPP), convênios, contratos com instituições privadas, OS, OSCIP, e também através da transferência de instituições de ensino básico para a gestão militarizada (PM), como é o caso dos colégios do sistema público de ensino de Goiás, que vão na contramão da gestão democrática e participativa que é assegurada por lei, segundo artigos 14 e 15 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394 de 1996.

⁶ O Todos pela Educação que visa “fortalecer, no meio empresarial, a importância de um organismo com capacidade para defender interesses de classe e intervir na definição de políticas educacionais do Estado” (PERONI; CAETANO, 2015), iniciou sua atuação com diversos eventos que propunham um grande pacto pela educação entre sociedade civil e sindicatos, ganhando grande força na mídia aberta. “Os empresários se antecipam e pautam a agenda governamental: reafirmam o papel do Estado redefinindo, no entanto, o sentido e o significado da educação pública (SHIROMA, GARCIA, CAMPOS, 2011, p. 226), ação muito semelhante realizada depois pelo MBNC; ambos possuem em sua composição diversas instituições em comum.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (BRASIL, 1996)

Essas interferências caracterizam um marco de privatização do processo de aprendizagem, pois inferem na definição das prioridades educacionais, na organização do processo educativo, causando constantes avaliações dos professores, estudantes, dos próprios gestores, afim de verificar se as prioridades estão sendo cumpridas, criando ranqueamentos, premiações e punições aos envolvidos. “As parcerias interferem no conteúdo da educação pública, na elaboração do currículo, na formação dos professores, na gestão escolar e no comportamento dos alunos” (PERONI, CAETANO, LIMA, 2017, p. 421), isto é, criam novos valores, novos significados para a educação, mercantilizando o conhecimento e intensificando as desigualdades sociais tão profundas no Brasil. Além disso, quando criamos os ranqueamentos nas instituições escolares, aceitamos que a desigualdade existe como condição da produção de qualidade e as premiações intensificam esse processo de segregação. Esse pensamento contradiz o direito à educação, ao abordá-la nessa lógica seletiva e excludente, que ignora a ideia do direito com base na igualdade, na democracia e na cidadania.

Além dessas ações diretas na agenda educacional, vemos também a incidência do setor privado no âmbito da formação de professores nos cursos de licenciatura, como por exemplo, através dos programas PROUNI e FIES, que se caracterizam como programas de transferência direta de ativos públicos para o setor privado, criados para suprir as demandas de formação no Ensino Superior. Aqui o intuito não é questionar os programas nem a possibilidade que estes proporcionam a classe trabalhadora de concluir o ensino superior, mas de demonstrar a quantidade, nos últimos anos, de professores que tem sido formados nos cursos de licenciatura dessas instituições particulares de ensino superior. Como vemos nos estudos de Seki et al., (2017), a formação docente tem obtido cada vez

mais espaço nessas Instituições de Ensino Superior, com crescimento de 3.184% com ampliada expansão no ensino à distância (EaD)⁷.

Essas questões precisam ser problematizadas, pois a reforma educacional proposta pelos reformadores tem uma ‘agenda oculta’, mascarada de busca pela qualidade da educação para todos, mas quando na verdade almeja apenas uma qualidade empresarial, “trata-se da destruição do sistema público de educação, por meio de sua conversão em uma organização empresarial inserida no livre mercado” (FREITAS, 2018, p. 56). Esses programas propostos pelos atores do setor privado, como por exemplo, o Todos pela Educação (TPE) e o Instituto Ayrton Senna (IAS) que foram os atores citados neste subitem, juntamente com os atores do MBNC, não representam uma alternativa à privatização, mas são um passo para esta, visto que caracterizam a preparação para a entrada do livre mercado no processo educativo (idem).

Essas estratégias de privatização promovem, conforme Moehlecke, Bertagna e Borghi (2018), a mercadificação da educação e a expropriação do direito, através da:

- Desresponsabilização dos governos estaduais;
- Desqualificação do sistema de educação público;
- Culpabilização dos docentes e gestores pelo “fracasso” da escola pública (regime de responsabilização);
- Deterioração do processo de democratização, tão caro aos movimentos sociais;
- Além de alavancar os processos estratégicos de privatização pela naturalização do discurso de má qualidade educacional.

Ao refletir sobre a esfera do direito, devemos entender que este implica na obrigação do Estado, então pensar a educação enquanto um direito social é pensar a obrigação da ação do Estado em mantê-la, de forma a possibilitar o desenvolvimento individual, preparando o alunado para o aprendizado contínuo, para o entendimento das diferenças entre os indivíduos, culturas e crenças, contribuindo para o convívio em sociedade. Bauer (2008) afirma que quando o direito à educação é efetivado, possibilita o cumprimento dos deveres e a reivindicação de outros direitos pelo cidadão, pois gera

⁷ A necessidade de avaliação desse processo do Ensino à Distância (EaD), que avança progressivamente e agressivamente, se faz urgente com o crescimento que o ensino remoto e à distância tem sofrido durante a pandemia do novo coronavírus (covid-19) nos anos 2020 e 2021. Estudos feitos pela Associação Brasileira de Educação a Distância (Abed), o chamado “CensoEAD.BR”, demonstra o impacto na busca pelo EaD, com um aumento de 50% nas matrículas. Para mais detalhes vide: http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/censo_ead/

um grau de consciência cidadã na sociedade. Segundo a autora, o Brasil encontrava-se no caminho de consolidar a dimensão do direito à educação dentro das fases referentes ao acesso e a qualidade, tendo ainda que caminhar muito para garantir a equidade desta. A dimensão da equidade é a que de fato garante o direito democrático à educação, ao permitir o acesso sem distinção, universal, abrindo-se para diversos grupos e culturas, com padrões curriculares e políticas que assegurem a justiça distributiva de uma escola pública, gratuita e laica. Com os processos de privatização que tem vendido a padronização como receita mágica para os problemas educacionais, estamos indo na contramão da materialização desse direito e retornando a lutas por direitos que até então já eram entendidos como garantidos.

3 CURRÍCULO COMO PROCESSO EM CONSTRUÇÃO: UM CAMPO EM DISPUTA

O debate sobre uma base comum já ocorria no Brasil desde o período da ditadura militar (1964 - 1985), com discussões sobre os currículos mínimos obrigatórios. Posteriormente, com a definição da Constituição Federal de 1988, elaborou-se o artigo 210 que prevê a definição de conteúdos mínimos para o ensino fundamental “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar **formação básica comum** e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, grifos nossos). Nos governos que se sucederam nos anos 1990, essas discussões foram instituídas com documentos orientadores como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que foram criados em 1997-1998; com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) elaboradas para definir as competências e diretrizes da Educação Básica assegurando a formação com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal n. 9.394); e após, com a construção dos Planos Nacionais de Educação (PNE) (Lei nº 10172/2001), estabelecendo metas e estratégias para a política educacional. Todos esses documentos fazem menção à “formação comum” no território nacional, mas a ideia de um “currículo padronizado” ganhou força de fato no PNE (2014- 2024), com o debate levantado pelos diversos atores e sujeitos sociais que passaram a disputar a agenda curricular educacional no Brasil (CAMPOS, DURLI, 2020).

A influência desses atores culminou na aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pelo Conselho Nacional de Educação, subdividida em dois momentos, o primeiro no dia 15 de dezembro de 2017 que instituiu a BNCC do Ensino Infantil e do Ensino Fundamental (parecer CNE/CP nº 15/2017, resolução CNE/CP nº 2/2017), e o segundo referente ao Ensino Médio, que foi aprovado em 4 de dezembro de 2018 (parecer CNE/CP nº 15/2018, resolução CNE/CP nº 4/2018)⁸. A determinação de uma base nacional comum **curricular**, como apropriadamente ressaltam Campos e Durli (2020), aparece, portanto, apenas no Plano Nacional de Educação de 2014 – 2024, que

⁸ O apêndice A no final deste documento apresenta a linha do tempo de debate da Base, desde a primeira menção à está na Constituição Federal de 1988, até o momento das consequências de sua homologação, como as novas diretrizes para a formação de professores (BNC-Formação) e a abertura do novo PNLD (Atualização BNCC).

muda e ressignifica a ideia de formação comum, dado que como vimos no artigo 210 da Constituição, aparecia como formação básica comum, sem o uso da palavra curricular.

Evidentemente que são bastante distintos os significados e sentidos dos termos “formação básica comum”, “base nacional comum” e “base nacional comum curricular”. A adição do termo “curricular” associado ao “comum” resultou na promulgação de um currículo nacional padronizado para todas as etapas da educação básica, cujos efeitos, em termos de formação de crianças e jovens e de política educacional, não são difíceis de prever (CAMPOS, DURLI, 2020, p. 254).

Segundo o Ministério da Educação (MEC), a elaboração do documento da Base teve como função nortear os currículos em todo o país, com o objetivo de elevar a qualidade do ensino ao trazer as competências e habilidades pretendidas para a educação.

É um conjunto de orientações que deverá nortear a (re)elaboração dos currículos de referência das escolas das redes públicas e privadas de ensino de todo o Brasil. A Base trará os conhecimentos essenciais, as competências, habilidades e as aprendizagens pretendidas para crianças e jovens em cada etapa da educação básica. A BNCC pretende promover a elevação da qualidade do ensino no país por meio de uma referência comum obrigatória para todas as escolas de educação básica, respeitando a autonomia assegurada pela Constituição aos entes federados e às escolas. A carga horária da BNCC deve ter até 1800, a carga horária restante deverá ser destinada aos itinerários formativos, espaço de escolha dos estudantes (BRASIL, s.d.).

Essa ideia de “orientações gerais”, “conhecimentos essenciais”, “aprendizagens pretendidas”, “referência comum obrigatória” nada mais é do que a padronização dos conteúdos escolares através das delimitações estabelecidas pela Base. Bertagna e Borghi (2011, p. 140) apontam que a “defesa atual da padronização daquilo que se ensina nas escolas [é vista] como estratégia para melhoria dos resultados nas avaliações externas”, e essa busca de índices considerados adequados a nível nacional e internacional, condiciona e restringe o trabalho pedagógico apenas à obtenção de resultados, “reforçando relações de individualismo, competição e, também, de responsabilização individual” (idem, p. 138).

A aprovação do documento da Base e a forma como as discussões foram tratadas (PERONI, CAETANO, 2020; CÓSTOLA, BORGHI, 2018), demonstram que a “crise” referente à qualidade do ensino educacional é reduzida apenas ao ensino-aprendizagem, tratada de forma instrumental e técnica, apresentando como o único problema da educação a falta de conteúdos norteadores que definirão a atuação do professor em sala de aula em todo o território nacional. Como apontam Dourado e Siqueira (2019), abrimos

com a Base um debate sobre a garantia dos direitos de aprender, deixando a margem o direito à educação, já que este documento coloca a aprendizagem como atividade fim da escola, “não se trata de ter direito à aprender, mas sim, ‘direito à educação’” (DOURADO, SIQUEIRA, 2019, p. 300). Sacristán (2000) indica outro ponto a se considerar, sendo que a definição dos mínimos obrigatórios para todo o sistema de ensino precisa vir acompanhada de uma política compensatória, já que vivemos em uma sociedade com desigualdades culturais e socioeconômicas, logo, apenas delimitar o ordenamento de conhecimentos a serem trabalhados nas escolas não garante a melhoria da qualidade.

O “mínimo” marca uma norma de qualidade de conhecimentos e aprendizagens básicas para todo o sistema, que precisa uma política compensatória para os mais desfavorecidos. Evitar esse problema suporia situar tais mínimos a um nível muito baixo ou esquecer-se de suas implicações sociais, isto é, de que nem todos poderão abordá-los com as mesmas probabilidades de sucesso (SACRISTÁN, 2000, p. 112).

Com essa simplificação dos problemas existentes no ambiente escolar, a Base ao selecionar conteúdos “práticos” e “úteis” convertidos em competências, cria um padrão educacional que dissemina o individualismo ao valorizar o gerenciamento de si mesmo, o protagonismo juvenil e o empreendedorismo, reduzindo a função social da educação e da escola ao sentido econômico/lucrativo, em detrimento de um ensino significativo ao desenvolvimento integral dos sujeitos. Esta, ao produzir uma nova subjetividade, formará um “novo tipo de trabalhador”, “empreendedor” e “flexível” adequado às demandas do capital do século XXI, pontos estes que são evidenciados nos princípios orientadores do documento da Base, bem como nos conteúdos presentes e ausentes neste.

Ademais, entendemos que a BNCC apesar de negar enfaticamente em seus documentos, representa efetivamente um currículo nacional, no sentido do currículo prescritivo – tema que abordaremos com maior destaque a seguir –, já que ao definir os 60% dos objetivos de ensino e aprendizagem para todas as etapas da escolarização, vinculados às avaliações em larga escala, quase impossibilita a diferenciação de ensino proposta pelo documento com o acréscimo dos 40% da parte diversificada, responsável pelos conteúdos específicos de cada região, além de que “segundo análise de professores das redes públicas, em comparação entre a BNCC e os currículos praticados antes dela, esse percentual significa mais de 100% do que era trabalhado” (CAMPOS, DURLI, 2020, p. 264-265).

A intenção de se instituir mínimos curriculares nacionais, salvaguardando características locais, já estava presente nas instruções legais que antecedem à legislação atual. Essas determinações constavam da Lei 5692/71 [...] Se, naquele contexto, as prescrições curriculares ocuparam-se de um enunciado amplo acerca da composição curricular, *na presente reforma, assiste-se à implementação de um conjunto de ações no sentido de consolidar essa base nacional comum e submeter os sistemas de ensino à avaliação e controle quanto à sua implementação* (SILVA, 2003, p. 13-14, grifos nossos).

Com isso, a Base instaura um modelo que será cobrado pelas avaliações, estas que geram rankings e sistemas de punição/premiação. Esse modelo define quais conteúdos serão abordados pelos professores em sala, pelos cursos de licenciatura nas universidades e faculdades (BNC-Formação), pelos materiais didáticos comprados pelos governos para as instituições públicas escolares (PNLD); entre outros fatores. Logo, vemos que o imaginário de diferenciação curricular proposta pelos 40% não caracteriza a Base apenas como um documento norteador que garante a autonomia do professorado, como dizem o MEC e seus apoiadores, mas a transforma no único documento que classificará o que ensinar e o que não ensinar, ignorando as especificidades dos indivíduos presentes no processo de aprendizagem – alunos, professores, gestores – definindo o currículo prescrito de fato.

A definição de um conjunto de 60% dos objetivos de ensino e aprendizagem para todas as áreas e componentes curriculares das etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, não deixa dúvidas. Há um claro recorte de conhecimentos explicitados nos objetivos operacionais que constituem a fonte principal das avaliações em larga escala [...] esses acabam por restringir as possibilidades de diferenciação e servem para afirmar a BNCC como currículo nacional (CAMPOS, DURLI, 2020, p. 264 – 265).

3.1 Se a Base é o currículo prescrito, como disputá-lo?

Partindo do pressuposto de que a BNCC se configura como uma prescrição curricular, vê-se necessário discutir o currículo como campo de batalha que reflete lutas políticas, econômicas, religiosas, corporativas, culturais e de identidade, e que tem sido cooptado cada vez mais por essa ascensão conservadora e neoliberal nos últimos anos (APPLE, 2003). Esse entendimento das forças que disputam o currículo é fundamental para compreendermos nosso papel enquanto educadores na luta por uma educação pública, de gestão pública, mais democrática e igualitária.

Ao analisar o sentido de currículo, percebemos a existência de diversas concepções sobre seu conceito e sua potencialidade em realizar mudanças sociais, é o que abordaremos na sequência, para poder compreender quais são as forças existentes que o disputam, como atores externos tem incidido em sua elaboração e como a teoria economicista neoliberal da educação tem dado o tom das atuais políticas curriculares que tem sido consolidadas no Brasil.

Para tal, primeiramente apresentaremos as concepções de currículo proposta por Sacristán (2000; 2013), entendendo porque a Base se caracteriza como um currículo prescrito e o que isso significa. Em seguida apresentaremos os estudos de Apple (2002; 2003; 2008), que nos permitem compreender o currículo como processo permeado por embates, envolvendo diversos atores e forças disputando esse espaço. E, por último, refletiremos sobre as implicações da Teoria do Capital Humano (SCHULTZ, 1967) e as concepções empresariais mercadológicas que permeiam as políticas curriculares da atualidade.

3.1.1 Entendendo o conceito de currículo enquanto campo em disputa

A importância fundamental do currículo para a escolaridade reside no fato de que ele é a expressão do projeto cultural e educacional que as instituições de educação dizem que irão desenvolver com os alunos (e para eles) aquilo que consideram adequado (SACRISTÁN, 2013 p. 24).

O termo currículo, segundo Sacristán (2013), deriva da palavra *curriculum*, que possui a mesma raiz de *cursus*, onde na Roma Antiga *cursus honorum* simbolizava as honras que os cidadãos iam acumulando ao longo de suas vidas, tendo como significado prático o que denominamos hoje por carreira. No nosso idioma, o termo currículo segue por duas vertentes, i) o percurso da vida profissional – *curriculum vitae* – e, ii) a carreira do estudante, com os conteúdos desse percurso, a organização do que deverá aprender e quando deverá aprender. Em sua origem, este último, se refere ao plano de estudos propostos e/ou impostos pelos professores e escolas aos estudantes, ou seja, a seleção e organização dos conteúdos a aprender, estes que regulam a prática didática. Desde os primórdios de discussão do termo na educação, ele é visto como seleção e classificação dos conhecimentos, além de delimitar o que será ensinado e quando e, ao mesmo tempo,

condicionar a atuação do professor, ao modelar e limitar sua autonomia (SACRISTÁN, 2013).

O currículo determina que conteúdos serão abordados, e ao estabelecer níveis e tipos de exigências para os graus sucessivos, ordena o tempo escolar, proporcionando os elementos daquilo que entenderemos como desenvolvimento escolar e daquilo em que consiste o progresso dos sujeitos durante a escolaridade. Ao associar conteúdos, graus, e idades dos estudantes, o currículo também se torna um regulador das pessoas. Por tudo isso, nos séculos XVI e XVII, o currículo se transformou em uma invenção decisiva para a estruturação do que hoje é a escolaridade e de como a entendemos (SACRISTÁN, 2013, p. 18).

Como vemos, a potencialidade reguladora do currículo determina um conjunto de fatores que organiza e elenca aquilo que é útil para a escola se ocupar e, com isso, constitui um padrão de julgamento, caracterizando as escolas “boas” e as “ruins”. Sua existência estabelece: a) ordenamento do conteúdo; b) período em que cada conteúdo deve ser ensinado e apreendido; c) indica também os conteúdos que não devem ser aprendidos; d) delimita o território das disciplinas; e) orienta a prática do educador; f) influência na especialização dos professores; g) impera na divisão do tempo; e h) estabelece o tempo total da escolarização (SACRISTÁN, 2013).

Essa incidência do currículo em afetar a prática educativa, se faz no sentido deste possuir diversos pressupostos como crenças, valores, perspectivas de mundo e de educação, “é uma realidade prévia muito bem estabelecida através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos, etc.” (SACRISTÁN, 2000, p. 13), e como dito anteriormente, devido a sua complexidade, o currículo possui diversas definições. Sacristán (2000) as organiza em cinco âmbitos formalmente diferenciados.

- O ponto de vista sobre sua função social como *ponte entre a sociedade e a escola*;
- Projeto ou *plano educativo*, pretenso ou real, composto de diferentes aspectos, experiências, conteúdos, etc.
- Fala-se do currículo como a expressão formal e material desse projeto que deve apresentar, sob determinado formato, seus *conteúdos, suas orientações e suas sequências para abordá-lo*, etc.
- Referem-se ao currículo os que o entendem como um *campo prático*. Entendê-lo assim supõe a possibilidade de: 1) analisar os processos instrutivos e a realidade da prática a partir de uma perspectiva que lhes dota de conteúdo; 2) estudá-lo como território de intersecção de práticas diversas que não se referem apenas aos processos de tipo pedagógico, interações e comunicações educativas; 3) sustentar o discurso sobre a interação entre a teoria e a prática em educação.

- Referem-se a ele os que exercem um tipo de *atividade discursiva acadêmica e pesquisadora* sobre todos estes temas (SACRISTÁN, 2000, p. 14-15, grifos nossos).

Vemos que o currículo pode ser compreendido de formas diversas e distintas, o que acaba por influenciar na prática docente em sala, dependendo de qual concepção de currículo o professor parte e em como a gestão escolar pensa a educação. Para Sacristán (2000) o currículo é algo que se constrói, é um processo, e ao defini-lo estamos descrevendo sua concretização nas funções da escola, bem como sua forma particular que depende de cada momento social e histórico.

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino [...] É uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam, etc. [...] é o contexto da prática, ao mesmo tempo que é contextualizado por ela (SACRISTÁN, 2000, p. 15-16).

Nesta perspectiva, o autor apresenta que no sistema educativo os currículos são expressões do equilíbrio entre interesses e forças. Desse modo, devemos considerar os diversos atores que interferem na elaboração do currículo e em sua prática, já que a escola, inserida em um contexto social, econômico e político, não consegue propor um projeto neutro, logo, “o currículo reflete o conflito entre interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos” (SACRISTÁN, 2000, p. 17), é um campo de operações que envolve diferentes forças sociais, profissionais, perspectivas científicas, filosóficas e sociológicas e é por meio dele que se realizam todas as funções da escola enquanto instituição de ensino.

Esses conflitos nos níveis de decisão e configuração do currículo, causam convergências e divergências de diferentes atores na definição da prática pedagógica, estes possuem poderes distintos e forças dispersas que, por vezes, são contraditórias. Sacristán (2000) chama esse movimento de diferentes forças atuando na definição do currículo de “conflito natural”.

Podemos considerar que o currículo que se realiza por meio de uma prática pedagógica é o resultado de uma série de influências

convergentes e sucessivas, coerentes ou contraditórias, adquirindo, dessa forma, a característica de ser um objeto preparado num processo complexo, que se transforma e constrói no mesmo. Por isso, exige ser analisado não como um objeto estático, mas como a expressão de um equilíbrio entre múltiplos compromissos (idem, p. 102).

Por esses motivos, o autor afirma que o currículo é um objeto tanto social, quanto histórico, com peculiaridades no sistema educativo, não estando à margem do contexto nem das condições nas quais se desenvolve. Daí a necessidade do capítulo anterior de contextualizar o momento de crise/expansão do capitalismo, demonstrando suas estratégias de privatização na educação como método de superação, pois a análise do currículo só pode ser compreendida, como bem coloca Sacristán (2000), quando incorporamos o contexto real no qual este se configura.

Apple (2003) assim como Sacristán, enfatiza a importância de compreender o contexto de elaboração dos currículos, para assim, conseguir analisá-lo como campo de disputa do conhecimento, já que, segundo o autor, a política educacional é vista como um campo de batalha de grupos heterogêneos, logo, a escola perpassa por essa disputa onde grupos antagônicos lutam pela posição dominante na sociedade; “a educação é um espaço de luta e conciliação. Serve de representante e também de arena para batalhas maiores sobre o que nossas instituições devem fazer, a quem devem servir e quem deve tomar essas decisões” (APPLE, 2003, p. 42).

Esses grupos que incidem sobre a construção de políticas são analisados por Apple (2003), e apesar do autor não se referir a realidade brasileira, nos apresenta extratos sociais que no nosso entendimento se encaixam nos segmentos de classes que agem na construção de novas políticas educacionais na atualidade brasileira, incidindo diretamente sobre o currículo. E como bem coloca o autor, por mais que ele dê ênfase aos processos que ocorrem na Inglaterra ou nos Estados unidos, “esses movimentos são genuinamente globais” (APPLE, 2003, p. 96).

[...] O primeiro grupo é o que eu chamo de *neoliberais*. Estão profundamente comprometidos com mercados e com a liberdade enquanto ‘opção individual’. O segundo grupo, os *neoconservadores*, tem a visão de um passado edênico e quer um retorno à disciplina e ao saber tradicional. O terceiro grupo é o que eu chamo de *populistas autoritários – fundamentalistas religiosos e evangélicos conservadores* que querem um retorno a (seu) Deus em todas as nossas instituições. E, por fim, os *desenhistas de mapas e especialistas em dizer se chegamos ou não a nosso destino*, são membros de uma fração particular da *nova classe média* de gerentes e de profissionais qualificados (APPLE, 2003, p. 13, grifos nossos).

Essa aliança, chamado por Apple (2003) de modernização conservadora, compõe o campo de batalha existente na educação, sendo estimulado pelos neoliberais com suas queixas em relação ao saber não ser economicamente “útil”, pelos neoconservadores sobre a perda de disciplina e o abandono do “verdadeiro saber”, pelos grupos religiosos lamentando a perda dos valores “tradicionais”, e pela nova classe média vendendo o paradigma da eficiência das instituições privadas. Logo, a educação e o currículo são campos em disputa e, por isso, em nenhum momento o conjunto de conhecimentos transmitidos pelas instituições escolares podem ser entendidos como um conjunto neutro de conhecimentos. A educação está ligada à “política da cultura”, sendo o resultado de uma “tradição seletiva” (APPLE, 2002).

[O currículo] é produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo [...] sempre existe, pois, uma política do conhecimento oficial, uma política que exprime o conflito em torno daquilo que alguns veem simplesmente como descrições neutras do mundo e outros, como concepções de elite que privilegiam determinados grupos e marginalizam outros (APPLE, 2002, p. 59-60).

Afinal de contas, não existimos numa arena equitativa, muitas políticas econômicas, sociais e educacionais, quando postas realmente em prática, tendem a beneficiar aqueles que já tem vantagens (APPLE, 2003, p. 244).

Em outras palavras, a educação reproduz aspectos importantes da desigualdade social, já que o currículo representa uma construção social – é a escolha de um conhecimento em detrimento de outro. Essa construção social é pautada em determinada realidade, “a escola não é um espelho passivo, mas uma força ativa, que pode também servir para legitimar as formas econômicas e sociais e as ideologias tão intimamente conectadas a ela” (APPLE, 2008, P. 76), conforme Enguita (1984), a escola é, portanto, uma “representação da vida”, e logo, reproduz a desigualdade.

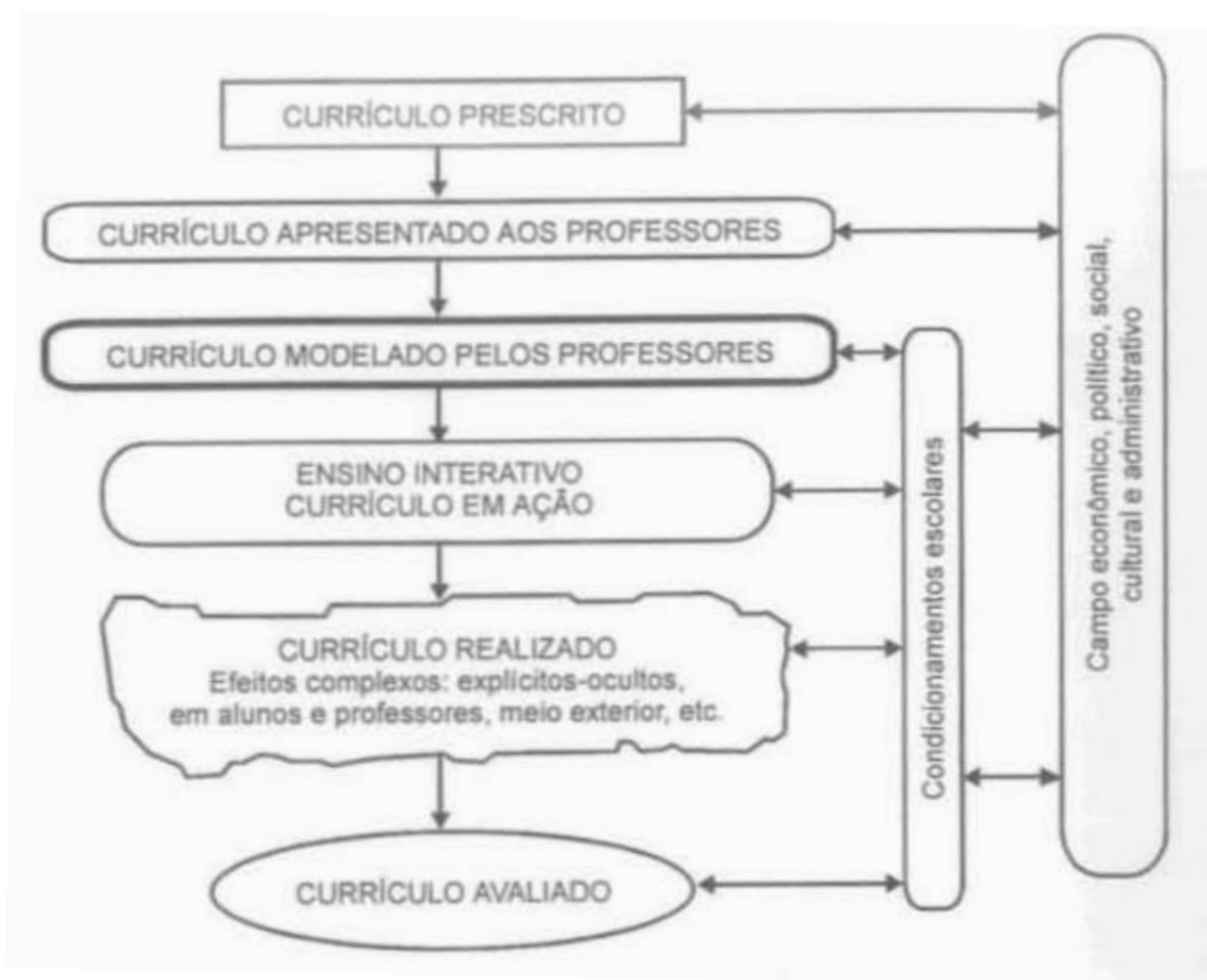
Sacristán (2000) também levanta a discussão acerca dos privilégios exercidos pela seletividade do saber “A escola em geral [...] sob qualquer modelo de educação, adota uma posição e uma orientação seletiva frente a cultura, que se concretiza, precisamente, no currículo que transmite” (idem, p. 17). Como vemos, essas tensões que ocorrem na disputa pelo currículo ecoam no sistema educativo, este que acaba por servir a certos interesses dominantes que são disputados a todo momento e refletidos, conseqüentemente, na subjetividade dos estudantes. Assim, discutir as problemáticas

relacionadas ao currículo se faz pela consciência de que é por meio dele que a instituição escolar realiza todas as suas funções e expressa seus resultados na formação dos sujeitos sociais.

Vemos, com isso, que o currículo “se constrói no processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele se operam” (SACRISTÁN, 2000, p. 101).

Sacristán (2000) separa o currículo em níveis/fases para objetivação no seu processo de desenvolvimento, onde todas elas intervêm na prática pedagógica de diferentes formas, como vemos na figura abaixo. O currículo elaborado pelos especialistas, com prescrição/orientação do que deve ser seu conteúdo (**currículo prescrito**); é entregue aos professores por instâncias que traduzem o significado e os conteúdos do currículo prescrito (**currículo apresentado aos professores**); passa pelos docentes que são agentes ativos nesse processo, os quais possuem suas culturas mediadoras, vulgatas das disciplinas e entendimentos de mundo (**currículo modelado pelos professores**); se transforma na ação com os estudantes, ultrapassando os propósitos do currículo (**currículo em ação**); geram consequências que se refletem em aprendizagens dos alunos, professores e comunidade em geral (**currículo realizado**); que culminam em pressões externas, através de avaliações diversas para medir diferentes aspectos do currículo prescrito (**currículo avaliado**). Todo esse processo passa pelo campo econômico, político, social, cultural e administrativo, onde a interação entre essas fases, essa disputa que envolve a aplicação do currículo, desencadeia nos efeitos reais da educação escolar.

Figura 1 - Fases do currículo: da elaboração aos efeitos no plano subjetivo dos aprendizes



Fonte: Sacristán, 2000, p. 105.

1. O currículo prescrito. Em todo sistema educativo, como consequência das regulações inexoráveis às quais está submetido, levando em conta sua significação social, existe algum tipo de prescrição ou orientação do que deve ser seu conteúdo, principalmente em relação à escolaridade obrigatória. São aspectos que atuam como referência na ordenação do sistema curricular, servem de ponto de partida para a elaboração de materiais, controle do sistema, etc. A história de cada sistema e a política em cada momento dão lugar a esquemas variáveis de intervenção, que mudam de um país para outro.
2. O currículo apresentado aos professores. Existe uma série de meios, elaborados por diferentes instâncias, que costumam traduzir para os professores o significado e os conteúdos do currículo prescrito, realizando uma interpretação deste. As prescrições costumam ser muito genéricas e, nessa mesma medida, não são suficientes para orientar a atividade educativa nas aulas. O próprio nível de formação do professor e as condições de seu trabalho tornam muito difícil a tarefa de configurar a prática a partir do currículo prescrito. O papel mais decisivo neste sentido é desempenhado, por exemplo, pelos livros-texto.

3 O currículo moldado pelos professores. O professor é um agente ativo muito decisivo na concretização dos conteúdos e significados dos currículo, moldando a partir de sua cultura profissional qualquer proposta que lhe é feita, seja através da prescrição administrativa, seja do currículo elaborado pelos materiais, guias, livros-texto, etc. Independentemente do papel que consideremos que ele há de ter neste processo de planejar a prática, de fato é um "tradutor" que intervém na configuração dos significados das propostas curriculares. O plano que os professores fazem do ensino, ou o que entendemos por programação, é um momento de especial significado nessa tradução. Os professores podem atuar em nível individual ou como grupo que organiza conjuntamente o ensino. A organização social do trabalho docente terá consequências importantes para a prática.

4. O currículo em ação. É na prática real, guiada pelos esquemas teóricos e práticos do professor, que se concretiza nas tarefas acadêmicas, as quais, como elementos básicos, sustentam o que é a ação pedagógica, que podemos notar o significado do real do que são as propostas curriculares. O ensino interativo - nos termos de Jackson - é o que filtra a obtenção de determinados resultados, a partir de qualquer proposta curricular. É o elemento no qual o currículo se transforma em método ou no qual, desde outra perspectiva, se denomina introdução. A análise desta fase é que dá o sentido real à qualidade do ensino, acima de declarações, propósitos, dotação de meios, etc. A prática ultrapassa os propósitos do currículo, devido ao complexo tráfico de influências, às interações, etc. que se produzem na mesma.

5. O currículo realizado. Como consequência da prática se produzem efeitos complexos dos mais diversos tipos: cognitivo, afetivo, social, moral, etc. São efeitos aos quais, algumas vezes, se presta atenção porque são considerados "rendimentos" valiosos e proeminentes do sistema ou dos métodos pedagógicos. Mas, a seu lado, se dão muitos outros efeitos que, por falta de sensibilidade para com os mesmos e por dificuldade para apreciá-los (pois muitos deles, além de complexos e indefinidos, são efeitos a médio e longo prazo), ficarão com efeitos ocultos do ensino. As consequências do currículo se refletem em aprendizagens dos alunos, mas também afetam os professores, na forma de socialização profissional, e inclusive se projetam no ambiente social, familiar, etc.

6. O currículo avaliado. Pressões exteriores de tipo diverso nos professores - como podem ser os controles para liberar validações e títulos, cultura, ideologias e teorias pedagógicas - levam a ressaltar na avaliação aspectos do currículo, talvez coerentes, talvez incongruentes com os propósitos manifestos de quem prescreveu o currículo, de quem o elaborou, ou com os objetivos do próprio professor. O currículo avaliado, enquanto mantenha uma constância em ressaltar determinados componentes sobre outros, acaba impondo critérios para o ensino do professor e para a aprendizagem dos alunos. Através do currículo avaliado se reforça um significado definido na prática do que é realmente. As aprendizagens escolares adquirem, para o aluno, desde os primeiros momentos de sua escolaridade, a peculiaridade de serem atividades e resultados valorizados. O controle do saber é inerente à função social estratificadora da educação e acaba por configurar toda uma mentalidade que se projeta inclusive nos níveis de escolaridade obrigatória e em práticas educativas que não têm uma função seletiva nem hierarquizadora" (SACRISTÁN, 2000, p. 104-106).

A partir do exposto, vemos que a BNCC se configura como um currículo prescrito, pois como vimos acima, o currículo prescrito é aquele que orienta o conteúdo que deve ser ensinado, ordena o sistema curricular e é o ponto de referência para elaboração de materiais e controle do ensino, e a Base se propõe justamente a isso:

É um *conjunto de orientações* que deverá nortear a (re)elaboração dos currículos de referência das escolas das redes públicas e privadas de [...] *trará os conhecimentos essenciais, as competências, habilidades e as aprendizagens pretendidas para crianças e jovens em cada etapa da educação básica [...]* uma *referência comum obrigatória* para todas as escolas de educação básica (BRASIL, s.d., grifos nossos).

Vai contribuir para o *alinhamento de outras políticas e ações*, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à *formação de professores*, à *avaliação*, à elaboração de *conteúdos educacionais* e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2018, p. 08, grifos nossos).

Parafraseando Sacristán (2000, p. 109):

O currículo prescrito para o sistema educativo e para os professores, mais evidente no ensino obrigatório, é a sua própria definição, de seus conteúdos e demais orientações relativas aos códigos que o organizam, que obedecem as determinações que procedem do fato de ser um objeto regulado por instâncias políticas e administrativas. A intervenção política sobre o currículo, ao estabelecer concretamente os mínimos para todo o sistema educativo ou para algum de seus níveis, cumpre diferentes funções.

Estabelecer a nível nacional o currículo prescrito, significa estabelecer os mínimos para todo o sistema educativo, e com a Base vemos a definição de um currículo homogêneo, este que, conseqüentemente, está ligado a pretensão de uma escola também homogênea. Essa política, portanto, tem grande poder homogeneizador no sentido de vir acompanhada do controle de resultados. No nosso entendimento, um currículo comum nacional precisaria abarcar a diversidade cultural de todos os alunos, professores, gestores e comunidade, como coloca Sacristán (2000, p. 112), “De um ponto de vista social, portanto, principalmente num sistema educativo com centros privados e públicos que acolhem diferentes tipos de alunos, a existência dos mínimos curriculares regulados deve expressar uma cultura que se considere válida para todos”.

Assim, sua definição tem significação cultural e social, não sendo apenas uma questão técnica ou administrativa, ela **expressa uma opção política**. Desse modo, o documento norteador seleciona o conhecimento que é disponibilizado aos alunos e o que

não é disponibilizado, ou seja, delimita o que é considerado um conhecimento socialmente legítimo. Apple (2008) aponta que através dessa seleção podemos entender “a posição cultural, econômica e política da escola” (idem, p. 40), isto é, entender a “tradição seletiva”, a forma como o conhecimento é selecionado e organizado, a que grupo ele é disponibilizado, tudo isso está imbuído de conteúdo ideológico, que segundo o autor necessita ser desvelado.

As escolas, embora de fato sirvam aos interesses de muitos indivíduos – o que não pode ser negado –, também parecem empiricamente atuar como poderosos agentes na reprodução cultural e econômica das relações de classe de uma sociedade estratificada como a nossa (APPLE, 2008, p. 42).

Essa “tradição seletiva” ou ordenamento do conhecimento distribuído pelo sistema educativo, é segundo Apple (2008) um meio de incidir na cultura, na ordenação social e econômica da sociedade. Sacristán (2000) argumenta que pela experiência histórica, intervenções administrativas nesse sentido do currículo prescrito, podem cercear a autonomia dos docentes, além da prescrição dos mínimos e das diretrizes curriculares suporem um projeto de cultura comum, na medida que afeta a educação de todos os cidadãos.

Essa questão em uma sociedade democrática precisa abarcar os elementos de cultura comum dessa comunidade; “determinar esse núcleo em culturas e sociedades mais homogêneas é uma tarefa menos conflitiva do que no caso de sistemas que acolhem culturas heterogêneas ou com minorias culturais de diversos tipos” (SACRISTÁN, 2000, p. 110). Darcy Ribeiro (2006) ao se referir ao povo brasileiro, afirma que somos formados por uma diversidade social e cultural que caracterizam nosso povo, isso nos faz refletir sobre a delimitação dos conhecimentos a serem disponibilizados a nível nacional pela BNCC, pois o modo como seu processo de elaboração ocorreu de forma tão aligeirada (CÓSTOLA, BORGHI, 2018), nos faz questionar se a diversidade de culturas existentes em nosso país pôde ser assegurada nesse campo de disputas que é o currículo, onde não há possibilidade de neutralidade em suas definições.

Partindo do fato de que em nossa sociedade existem diferenças culturais e desiguais oportunidades ligadas a desigualdades socioeconômicas e culturais, a definição do núcleo curricular mínimo - ou de qualquer cultura normatizadora – não é uma decisão inocente e neutra para as diferentes coletividades sociais, cujas experiências culturais extraescolares e suas expectativas de futuro conectam desigualmente

com essa cultura comum e com o que fique fora dela (SACRISTÁN, 2000, p. 111).

Sacristán (2000) também não parte da realidade brasileira, mas compreendemos que esse contexto de desigualdade exposto pelo autor também existe em nossa sociedade. Assim, podemos entender que o texto elaborado para ser o documento norteador dos currículos nas escolas perpassa por diversos sujeitos, com entendimentos subjetivos de educação e sociedade, e é por isso, que concordamos com os autores aqui citados sobre este ser um campo em disputa que encontra-se em constante processo de produção (APPLE, 2002, 2003, 2008; SACRISTÁN, 2000, 2013).

Dessarte, vemos que o campo do currículo se configura como uma organização social complexa e não apenas por um corpo de conhecimentos, e que envolve diversos atores em seu processo e aplicação, atores esses que agem com diferentes interesses e poderes, traçando embates entre si ao longo dos momentos históricos. Logo, é de suma importância analisar o contexto em que se cria o currículo, entendendo que este não é a-histórico e sim mutável, e que as forças que imperam em dado momento possuem planos de sociedade que desejam ser colocados em prática através da política educativa.

Ademais, se pensamos em um currículo que possibilite uma mudança social efetiva, é necessário que envolvamos todos os atores que participam e são afetados por este currículo, direta ou indiretamente, como os professores, estudantes, gestores, pais, intelectuais, forças sociais, etc., construindo um currículo coletivo, tangível e cabível naquele espaço-tempo. Uma vez que, se analisarmos modelos verticais de reformas educacionais e/ou de mudanças curriculares, observaremos que a maioria delas teve resultados terrivelmente negativos, como foi o caso dos Estados Unidos (RAVITCH, 2011) e do Chile (BALL, 2014).

Isto posto, destacamos que devemos agora, mais do que nunca, com a BNCC já em andamento nas escolas, disputar esse espaço e construir um currículo significativo, juntamente com nossos alunos e com a categoria docente, dado que as reformas curriculares tem sido perpassadas por diferentes forças, que incidem fortemente no processo de construção do currículo prescrito através da Base. Borghi (2018) aponta o Movimento Todos pela Base (MBNC) como uma dessas forças, visto que além de intervir na capacitação de professores, estes ainda ofertam assessorias aos municípios para a implementação da BNCC nas escolas e incidem em diversos outros campos que poderão ser vistos em detalhe no capítulo referente ao mapeamento realizado desta pesquisa.

Fica claro que passamos hoje por um novo processo de modificação dos currículos, um processo no qual temos o setor privado inferindo diretamente em sua elaboração (CÓSTOLA, BORGHI, 2018) e agora implementação. Este setor possui uma compreensão economicista e fragmentária da escola e pensam as instituições escolares como um “espaço de preparo do indivíduo para o mercado de trabalho” (OLIVEIRA, 2003). Com essa interpretação das funções da escola com cunho unicamente mercadológico, acabamos por subordiná-la a mera ascensão econômica individual, abandonando a função pública da educação, a iniciação ao mundo comum, o significado ético-político, desqualificando sua função social transformadora para administrar interesses privados e econômicos individuais.

Para evitar que esse cenário se concretize efetivamente, precisamos partir do entendimento de que os fins da escola não são única e exclusivamente o ensino de conteúdos (SACRISTÁN, 2013), mas sim ampliar as possibilidades dos indivíduos na vida em sociedade; transformar as crianças e jovens em cidadãos aptos para exercerem seus direitos e deveres; fomentar a postura da tolerância para o convívio em sociedade; construir coletivamente uma sociedade mais justa e igualitária; consolidar princípios de racionalidades que possibilitem perceber e interpretar o mundo; respeitar e compreender a complexidade e diversidade de culturas que coexistem e torná-los cidadãos capazes de tomar decisões de forma democrática; ainda que essas questões não sejam mensuráveis e/ou quantificáveis através de exames padronizados tão valorizados na atualidade. Compreendemos que essa deve ser a função social da escola, esses devem ser os objetivos da educação quando buscamos discutir sua qualidade, e não elevar os números em rankings padronizados, isso pode até acontecer como consequência, mas não como finalidade da educação.

Dito isto, entendemos que torna-se imprescindível compreender o conceito de qualidade que tem sido defendido pelos reformadores empresariais e pelas novas políticas curriculares que estão em processo de implementação. Sordi, Bertagna e Silva (2016) apontam que os processos de avaliação externa que tem ocorrido massivamente nas instituições públicas, tem gerado uma naturalização de determinados parâmetros e referenciais de qualidade educacional, que devem ser por nós contestados através de espaços coletivos e democráticos de participação que visem a qualidade social da escola pública e não a mercadológica.

Deve-se levar em conta que os tempos nebulosos que assolam o projeto de uma escola pública de qualidade para todos nos autoriza a criar, recriar, (re)inventar os espaços democráticos da escola para que a qualidade social, inspirada na matriz de formação humana, não ceda lugar à qualidade mercadológica e, para tal, a presença de todos os concernidos nessa luta precisa ser desburocratizada e ágil para que a responsabilização participativa possa se tornar realidade (SORDI, BERTAGNA, SILVA, 2019, p. 188).

Essa qualidade mercadológica, gerencialista, mensurável em avaliações externas e de larga escala, defendida pelos reformadores empresariais, vai na contramão da formação humana, emancipatória e do desenvolvimento de uma sociedade mais justa (FREITAS et al., 2012). Defendemos uma qualidade educacional que se pretenda emancipatória e não preparatória de jovens para reproduzirem os interesses da classe dominante. Nas palavras de Silva (2009), uma escola que busque a qualidade social implica agir em diversos aspectos para construir uma sociedade mais democrática:

A educação de qualidade social implica, pois, assegurar a redistribuição da riqueza produzida e que os bens culturais sejam socialmente distribuídos entre todos. A qualidade social da educação escolar não se ajusta, portanto, aos limites, tabelas, estatísticas e fórmulas numéricas que possam medir um resultado de processos tão complexos e subjetivos, como advogam alguns setores empresariais, que esperam da escola a mera formação de trabalhadores e de consumidores para os seus produtos. A escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas (SILVA, 2009, p. 225, grifos nossos).

É importante ainda apontar, como bem ressalta Freitas et al. (2012), que a qualidade social não é optativa do serviço público, mas sim obrigatória, isso significa que **é dever do Estado assegurar a qualidade social, pois só assim a garantia do direito à educação estaria de fato sendo efetivada.**

Isso posto, entendemos que a qualidade defendida e possibilitada por essa reforma educacional que tem sido colocada em andamento no país, não vai no sentido da qualidade social, mas no sentido da qualidade mercadológica, gerencialista, eficaz e eficiente nos moldes do mercado lucrativo capitalista. Visto que novas avaliações serão exigidas às instituições públicas pautadas na Base – e aqui podemos incluir não só avaliações

impostas à Educação Básica, mas as novas medidas impostas também aos cursos de formação inicial de professores pela BNC-Formação –, como essas contribuirão para a equidade na educação, elemento este tão presente no discurso dos reformadores empresariais e até mesmo do MEC, quando sabemos que essas avaliações são usadas como ferramentas de ranqueamento das escolas e culpabilização dos profissionais de educação?

[...] a BNCC não pode enfrentar as desigualdades educacionais brasileira [...] Os agentes da BNCC não temem o fracasso da proposta. No limite, o desejam, uma vez que *já têm, nos professores, os culpados pelo mesmo, reafirmado a lógica de responsabilização unidimensional que tem marcado as políticas educacionais sob o neoliberalismo* e que são, a todo momento, utilizados como argumento para a adoção da lógica empresarial na gestão das unidades escolares (GIROTTI, 2018, p. 17, grifos nossos).

Essas questões precisam ser por nós debatidas. A ilusória participação da sociedade vendida pelo MEC em suas propagandas sobre a formulação da Base Nacional Curricular Comum, no qual este denomina como um processo democrático de decisão (AVELAR, BALL, 2017), não pode impedir as discussões de acontecerem dentro e fora do ambiente escolar, com o envolvimento dos pais, comunidade, professores e gestores, pois, o currículo é um campo de batalha (APPLE, 2003) e é preciso disputá-lo.

3.1.2 A teoria do capital humano – compreensão economicista da educação

Como vimos, os reformadores empresariais tem apontado a crise da educação como consequência da ineficiência do Estado em lidar com os serviços sociais. Esses atores discursam sobre os valores de mercado – inovação, eficácia, eficiência, flexibilidade – chamadas por Enguita (1989) de paradigma da eficiência, vistos como as soluções para os problemas de qualidade, produtividade e lucro das instituições públicas. Ao torná-las mais próximas dos princípios empresariais e gerencialistas, as escolas estariam transmitindo valores de sucesso aos jovens dentro do ambiente escolar, os ensinando a investir em si mesmos, provendo o necessário ao seu auto desenvolvimento, tornando-os os únicos responsáveis por sua condição social.

Essa perspectiva economicista da educação está cada vez mais presente no âmbito educacional, um dos meios de difundir esse modelo de “sucesso” é através dos diversos programas que são oferecidos por instituições privadas às escolas públicas, por exemplo,

programas que enaltecem a competição entre estudantes, entre escolas, gestores e professores, dividindo a categoria dos profissionais de educação e classificando as instituições em fracassadas ou bem sucedidas. Entendemos que essa concepção de ensino está muito pautada na Teoria do Capital Humano (TCH), desenvolvida por Theodor Schultz na década de 1960, que defende que é através dos investimentos no capital humano que pode-se obter o crescimento individual e uma ampliação da produtividade econômica, elevando as taxas de lucro do capital (SCHULTZ, 1967).

Essa teoria aplicada à educação cria uma consciência de que a responsabilidade do crescimento econômico, bem como do crescimento individual de cada cidadão, depende pura e exclusivamente da sua capacidade de acumular conhecimento, depositando no indivíduo a responsabilidade por sua condição social, e situando, ainda, a educação como fator primordial na distribuição social da renda, deixando completamente a margem as classes sociais e o caráter estrutural da desigualdade social (SILVA, LENARDÃO, 2010). Nessa perspectiva, a teoria gera uma concepção tecnicista de organização da educação, submetendo-a apenas a uma ferramenta de crescimento econômico, vista pelo autor como a educação em prol do desenvolvimento do país e do crescimento individual.

Essa compreensão economicista pode ser comparada com os discursos disseminados pelos reformadores empresariais nos programas encontrados nessa pesquisa, por exemplo, onde vemos sua atuação focar na importância do indivíduo em investir em si mesmo como resposta à busca da ascensão social; é o protagonismo juvenil e empreendedor tão valorizado pelo setor privado, “ambas remetendo a alternativas individuais para geração de renda” (VENCO, SOUZA, 2021, p. 72). Com isso, a TCH e a lógica neoliberal disseminadas por esses programas criam valores e constroem novas subjetividades na juventude, transformando a educação em um valor econômico (MINTO, 2006) uma mercadoria a ser vendida, “visando a adequação [dos estudantes] aos desígnios da lógica mercantil” (SILVA, LÉLIS, PEREIRA, 2021, p. 323).

Do ponto de vista do autor da teoria, esta deve ser aplicada à educação para proporcionar o preparo do novo trabalhador, para atender as demandas de uma economia em expansão da década de 1960 (SCHULTZ, 1967).

É realmente, uma das funções da educação atender as solicitações de um país, nesse aspecto. Muita coisa pode ser dita com referência a conceituação de Harbison onde se vê que apreciáveis modificações, e um rápido desenvolvimento da instrução, são necessários afim de

proporcionar a mão de obra qualificada que uma economia em crescimento logo exigirá. Uma concepção, baseada em investimento na instrução e em rendimentos potenciais, pode ser mais acorde com exigências lógicas para determinação de ótima distribuição e elevada taxa de rendimento para os capitais aplicados (SCHULTZ, 1967, p. 58).

Aqui podemos ver como essa concepção traça objetivos para que a educação sirva aos interesses do capital, vinculando a educação ao ideário mercadológico (SILVA, LENARDÃO, 2010), já que, segundo Schultz (1967), este investimento pode ainda aumentar os ganhos produtivos do trabalhador, além do desenvolvimento econômico do país. Esse pensamento, com a transferência de foco da atualidade para o investimento exclusivamente individual, subordina a função social da educação ao crescimento econômico pessoal, ignorando as estruturas machistas, racistas, patriarcais, coloniais imperialistas e de classe.

Frigotto (1993) ao analisar a teoria do capital humano, apresenta como a educação para Schultz se torna um meio de elevar o “potencial humano” em prol do crescimento econômico.

O investimento no “fator humano” passa a significar um dos determinantes básicos para o aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista macro econômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda, consequentemente, de mobilidade social (idem, p. 41).

Frigotto (1993) expõe neste trecho como o processo educativo se torna responsável por desenvolver algumas capacidades no futuro trabalhador e como este passa a ser auto responsabilizado pela sua posição social, deixando, como já mencionado, outros fatores estruturais de lado. É importante nos posicionar nesse momento, pois não somos contrários a ideia de que o investimento em educação promova uma mobilidade social, entretanto, apenas isto não sanará todos os problemas sociais existentes, ao mascararmos os verdadeiros problemas, colocamos as desigualdades sociais como uma questão apenas conjuntural e não como uma questão estrutural, originada das relações imperialistas (ACÁCIA, 1997).

Não é ignorar o papel do ensino em aumentar a mobilidade, mas é preciso sermos realmente muito honestos. Não foram as escolas que causaram o declínio maciço da fé no futuro entre gerações de pais e filhos. Não foram as escolas que provocaram a fuga de capitais quando as fábricas mudaram-se para partes do mundo sem sindicatos e com salários mais baixos. E não foram as escolas que levaram à negligência deliberada das famílias, do sistema de saúde e de moradia decente

nesses centros empobrecidos. Culpar os professores por isso é viver num mundo divorciado da realidade (APPLE, 2003, p. 268).

Essa concepção de educação voltada para o benefício do crescimento econômico está muito alinhada às perspectivas externas, com objetivos mundiais propostos por organizações internacionais como o Banco Mundial e a UNESCO/UNICEF que traçam, em diversos documentos e à décadas, metas comuns para a educação do século XXI. Como coloca Acácia (1997), as escolas pautadas nessas metas e concepções economicistas tendem a formar alunos para atuarem no processo de produção, sem instigar nenhum tipo de criticidade nos conteúdos escolares, posicionando a educação a um simples caráter adaptativo e mantendo, e até mesmo fortalecendo em alguns pontos, a sociedade de classes. Seguindo este ponto de vista, vemos como hoje os ideais da Teoria do Capital Humano tem aparecido com mais veemência, “entrelaçados com os objetivos educacionais das agências multilaterais como a UNESCO” (ACÁCIA, 1997, p. 524), buscando formar jovens para o século XXI.

Estes organismos internacionais delineiam o modelo educacional a ser seguido através de políticas, programas e projetos, e segundo estas agências, seguindo estas recomendações os países podem alcançar um ótimo patamar educacional e poderão concorrer plenamente no mercado mundial (SILVA, LENARDÃO, 2010, p. 524-525).

Com esse discurso da concorrência no mercado mundial, vemos o crescente pensamento de que o investimento no capital humano irá promover tanto o desenvolvimento na área econômica, como a competitividade de diversos países “As habilidades adquiridas pelo homem através da educação são um tipo de capital, e contribuem para uma produtividade maior, daí advindo a tendência do homem moderno para, cada vez mais, investir no próprio homem” (SCHULTZ, 1967, contracapa).

Com essas questões econômicas diretamente ligadas ao conteúdo e prática da educação, formam-se nos últimos anos debates no Brasil sobre o que os estudantes precisam aprender para atender as novas demandas do século XXI. Temos então, a discussão sobre a distribuição do saber posta em jogo, ao nosso ver, debate este feito para atender melhor às necessidades do capital. Essas demandas em pauta culminaram na construção da nova política educacional de mudança curricular, a BNCC, que tem modificado os currículos de todas as instituições de ensino no país, com o auxílio direto e massivo de atores empresariais do MBNC e outros (CÓSTOLA, BORGHI, 2018), mostrando como o setor privado tem se articulado e ganhado espaço na elaboração de

políticas educacionais. “Do ponto de vista objetivo, *há na BNCC um modelo de educação que retoma os princípios da “teoria do capital humano”*, centrado nas finalidades da educação para o processo de desenvolvimento humano e econômico” (DOURADO, SIQUEIRA, 2019, p. 294-295, grifos nossos).

É importante destacar que nesse processo de debate da BNCC não houve um diagnóstico dos limites e possibilidades de outras políticas já em prática no Brasil, como é o caso dos Parâmetros Curriculares nacionais (PCNs) que tem norteado a educação nos últimos 20 anos, baseado políticas outras como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); ou ainda, um estudo sobre a responsabilidade das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) na articulação dos currículos, visto que está faz uma orientação geral/nacional que inclui o direito ao acesso e ao conhecimento por perspectivas diversas, que considera as especificidades existentes no nosso sistema educacional⁹. Sendo avessa aos programas replicáveis, já que leva em consideração essas particularidades, esta política e outras perdem espaço com o currículo padronizado; a BNCC soterra essas discussões, “[...] estranha-nos a ausência deste diagnóstico, o que poderia, inclusive, ter qualificado o processo de elaboração da BNCC” (GIROTTTO, 2018, p. 20).

A construção da Base não leva em consideração as diversas variáveis existentes dentro dos ambientes escolares desse país de nível continental e, além disso, enfatiza a importância do currículo e das avaliações padronizadas com uma interpretação reducionista entre escola, educação e sociedade (idem). Tudo isto acaba por posicionar a educação para atender aos objetivos do capital, construindo e solidificando uma concepção empresarial da educação “pautada no discurso do capital humano e na relação simplista entre desenvolvimento da educação e crescimento econômico” (GIROTTTO, 2017, p. 435).

Essas forças que atuam disputando o currículo e que tem sido protagonistas na discussão das políticas educacionais mais recentes, são oriundas de diversos lugares, atores de diferentes classes sociais disputando o campo do currículo constantemente, visto

⁹ Particularidades do sistema educacional brasileiro consideradas pelas Diretrizes Curriculares: Educação Básica; Educação Infantil; Ensino Fundamental; Ensino Médio; Educação Profissional Técnica de Nível Médio; Educação Básica nas escolas do campo; Educação Especial; Educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais; Educação de Jovens e Adultos – EJA; Educação Escolar Indígena; Educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância; Educação Escolar Quilombola; Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; Educação em Direitos Humanos e Educação Ambiental, “respeitando suas diferentes condições sociais, culturais, emocionais, físicas e étnicas” (BRASIL, 2013, p. 4).

que, a partir dele, podemos moldar um projeto de nação mais igualitário ou um que mantenha o status quo.

Um ‘novo’ conjunto de acordos, uma nova aliança e um novo bloco de poder se formaram e estão tendo uma influência cada vez maior na educação e em todos os aspectos da vida social. Esse bloco de poder combina frações múltiplas comprometidas com as soluções mercantilizadas que os neoliberais apresentam para os problemas educacionais, com os intelectuais neoconservadores que querem um ‘retorno’ a um padrão de qualidade melhor e a uma ‘cultura comum’, com os fundamentalistas religiosos populistas e autoritários, profundamente preocupados com a secularidade e preservação de suas próprias tradições, e com frações particulares de profissionais qualificados da nova classe média, comprometidos com a ideologia e as técnicas de avaliação, mensuração e ‘administração’. Embora existam tensões e conflitos evidentes no seio dessa aliança, em geral seus objetivos globais são oferecer as condições educacionais que seus componentes acreditam necessárias tanto para aumentar a competitividade internacional, o lucro e a disciplina quanto para nos fazer voltar a um passado romantizado de lar, família e escola “ideais”. (APPLE, 2003, p. 79-80).

Apontamos até aqui que o movimento empresarial tem disputado o campo do currículo e tem se colocado presente em todos os âmbitos de discussão do mesmo. É importante explicar que, **apesar de nos referirmos a esses atores como um grupo**, o “movimento empresarial” / “atores do setor privado” / “reformadores empresariais” / “terceiro setor”, devemos deixar claro, como bem coloca Apple (2003) no trecho acima, **que esta aliança não é formada por um grupo homogêneo**, livre de conflitos entre si, mas sim é organizada de uma forma onde cada elemento sacrificou parte do seu projeto particular pela área que possuem em comum, que apesar de sua dinâmica e interesses próprios, **estes atores tem se juntado ao movimento empresarial através de uma coalisão tensa de forças, que só funciona porque há entre eles temas em comum que ressoam**.

Dito tudo isto, entendemos que a categoria docente precisa tomar esses espaços de discussão para si (o que também não garante que os professores atuarão de forma progressista), trazendo debates que precisam ser feitos sobre os conteúdos que estão sendo ofertados aos nossos alunos, sobre a concepção e os valores da educação na atualidade e sobre como fazer valer as particularidades dos lugares e subjetividades dos indivíduos desse amplo país, que serão deixadas a margem na implementação da BNCC; ainda, compreendemos que é função *sine qua non* das universidades públicas auxiliarem e fortalecerem junto a categoria docente essa luta por uma educação mais justa,

emancipatória, voltada à formação humana. Ademais, compreendemos que essa formação humana só ocorre quando o conhecimento escolar e o currículo consideraram a cultura do alunado, o conhecimento prévio destes, suas visões de mundo compostas pela cultura real e externa à escola.

Ao contrário, a visão político-pedagógica, que estrutura a BNCC, não assegura ou ratifica a identidade nacional sob o eixo do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, a valorização e o respeito à diversidade e à efetiva inclusão, conhecimento e cultura, respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Tais proposições alteram, significativamente, os marcos regulatórios para a Educação Básica e na Educação Superior incide, diretamente, nos processos de organização, gestão e regulação da formação de professores. Desse modo, a BNCC se apresenta como aliada na efetivação de propostas e dinâmicas curriculares que contribuem para a padronização e reducionismo curricular, com forte ênfase em Língua Portuguesa e Matemática, profundamente articulada à avaliação estandardizada, desconsiderando a realidade nacional, as diretrizes curriculares nacionais dos níveis da Educação Básica e as singularidades das etapas e modalidades educativas. A lógica da diversidade dá lugar a uma perspectiva de uniformização e homogeneização curricular, com a prescrição de currículo mínimo centrado em habilidades e competências, permitindo maior atrelamento da BNCC às avaliações externas. (DOURADO; OLIVEIRA, 2018, p. 41, grifos nossos).

Esse reducionismo curricular, juntamente com a BNC-Formação, não garantirá a equidade de conhecimento ou uma escola que pretenda buscar a qualidade social. A formulação dessa reforma educacional que se iniciou com a BNCC, não tem como objetivo, ao nosso ver, reformar a educação pública, mas sim transformá-la em setor empreendedor lucrativo da economia (FREITAS, 2018) e construir um discurso pedagógico hegemônico que molde os docentes, o currículo e até mesmo as subjetividades dos estudantes.

[...] definir que identidade profissional é necessária para o magistério, como os professores e as professoras devem se comportar e desempenhar suas atividades, quais são seus problemas práticos e como devem ser solucionados é uma forma de garantir as condições necessárias para a normatização do que vem a ser a docência para esse modelo gerencial. É um processo mesmo de fabricação de identidade (HYPOLITO, 2010, p. 1344-1345, grifos nossos).

Encerramos esse capítulo com a questão central das recentes reformas, a “crise” da educação, uma vez que como bem pontua Santomé (2013, p. 79), “estamos vivendo em um mundo onde nunca houve tanta gente alfabetizada e com tais níveis educacionais”, então por que agora padronizar o ensino de forma tão limitada e subordinada, justificando

isto pela busca da melhoria da qualidade educacional? O sistema educacional, segundo este autor, é um mecanismo de “domesticação da população”, entretanto, também **são espaços potentes que podem ajudar na construção de uma sociedade mais democrática** (SANTOMÉ, 2013). Este espaço precisa ser entendido em sua relação contraditória, onde a escola não pode se limitar a ser “[...] ora lugar de reprodução dos interesses da classe dominante, ora como lugar de redenção de toda a sociedade. **É na relação contraditória e sempre aberta entre reprodução e crítica que a escola e os seus sujeitos precisam ser localizados**” (GIROTTTO, 2018, p. 17, grifos nossos). Assim sendo, para não transformarmos estudantes em clientes, educadores em empregados, diretores em gerentes e instituições educacionais em empresas, devemos tomar a frente do embate pela Base agora com sua aplicação nas escolas, pois assim, estaremos assumindo o embate por um currículo mais democrático em prol de uma sociedade mais equitativa, justa e democrática, condizente com o contexto de cada instituição escolar.

4 O MOVIMENTO TODOS PELA BASE E A ERA DOS FILANTROCAPITALISTAS

Como vimos até aqui, o empresariado vem se articulando amplamente com grupos nacionais e internacionais, disputando projetos de sociedade (PERONI, CAETANO, LIMA, 2017). Neste trabalho nos debruçamos a analisar o grupo de atores que compõem o Movimento Todos Pela Base (MBNC), que se enquadram na concepção dos filantropoempresários apresentados por Ball e Olmedo (2013), os entendidos por nós como parte do grupo de reformadores empresariais que tem incidido nas prioridades da agenda de políticas educacionais no Brasil (CÓSTOLA, BORGHI, 2018; PERONI et al., 2019).

Chamada por Ball e Olmedo (2013) de era dos filantropoempresários e/ou filantrocapitalistas, temos na atualidade uma nova direção na maneira como os “doadores” organizam seus investimentos filantrópicos. Isso ocorre por estarmos passando pela construção de uma “nova” filantropia, que cria uma relação direta entre caridade e “resultados” e toma para si a responsabilidade na execução das políticas sociais, levantando questões sobre a participação democrática e a responsabilização dos governos e instituições públicas na prestação de serviços sociais. “A filantropia aparece como uma resposta ao que consideram a ineficácia da ação estatal e constitui a forma escolhida por esses atores para tratar da pobreza e da governança de populações” (SILVA, OLIVEN, 2020, p. 3).

Visto como um gesto de responsabilidade social, otimizado e estratégico, a filantropia é vendida pelos empresários como um investimento social, quando na realidade está imbuída de interesses como isenções fiscais, publicidade e etc. Nessa nova era, doar se transforma em uma série de “compras” (SILVA, OLIVEN, 2020), a filantropia, como colocam Ball e Junemann (2012), passa a ser o “cavalo de Troia” que abre as portas políticas para novos atores. Nesses investimentos, os novos atores projetam suas crenças, valores e visões de mundo na esfera pública, mobilizando seu capital e operando com pouca ou nenhuma responsabilização, ao contrário dos órgãos públicos e das empresas privadas que precisam prestar contas sobre suas atuações (OLMEDO, 2013).

Os filantrocapitalistas acreditam que o Estado e sua burocracia não conseguem promover de forma eficaz uma ação distributiva e que isso deve ser feito por fundações pensadas pelos ricos e praticado sob forma capitalista, já que o mercado funciona melhor que o Estado [...] A

filantropia incorpora o paradoxo de querer equacionar problemas sociais causados muitas vezes por seus próprios doadores. Não são poucas as referências que demonstram que magnatas têm práticas de exploração e corrupção em suas empresas de um lado, e uma fundação filantrópica para servir à comunidade de outro (SILVA, OLIVEN, 2020, p. 27-28).

Como exemplo dessas ações dos empresários que buscam novos investimentos para expansão de seu capital, temos como alvo da atualidade os investimentos na área da educação, como foi o caso da reforma educacional dos Estados Unidos (*Comum Core americano*), que teve como principal influenciadora a Fundação Gates que atuou com incidência direta sobre os debates e processos para homologação e aplicação da política (BALL, 2014). Da mesma forma ocorre anos depois no Brasil, com a incisiva influência da Fundação Lemann na formulação da política da Base, através do Movimento Todos pela Base (PERONI et al., 2019); vemos que “[A ação filantrópica, seus atores] modificam significados, mobilizam ativos, geram novas tecnologias de políticas e fazem pressão ou até mesmo decidem sobre a direção da política em contextos específicos” (BALL, OLMEDO, 2013, p. 40).

Diane Ravitch (2011) em seus estudos sobre o envolvimento de atores privados nas políticas educacionais dos EUA, os nomeia de “reformadores empresariais” que se apoiaram nas ideias da padronização curricular, nas avaliações externas, na interferência na formação de professores e, principalmente, na gestão escolar. A forma de agir desses sujeitos nos Estados Unidos ocorre com as mesmas premissas no Brasil (FREITAS, 2012), aqui os reformadores empresariais também se colocam a favor das avaliações, da padronização e das diversas formas de privatização/intervenção do privado que foram inicialmente apresentadas no capítulo dois da presente dissertação. Eles se posicionam como **juntos** em prol da melhoria da qualidade da educação brasileira, como se nenhum outro grupo estivesse de fato trabalhando para a melhoria da qualidade do processo educativo no país. “É fundamental nos contrapormos à hipocrisia que prega ser possível estarmos “todos juntos pela educação”, quando os interesses hegemônicos dos empresários reduzem a educação a produzir o trabalhador que está sendo esperado na porta das empresas” (FREITAS, 2012, p. 387).

Desse modo, precisamos entender os reformadores empresariais não como sujeitos isolados, mas como uma aliança, um bloco de poder (APPLE, 2003), unidos por seus projetos de classe, que perpassam a sociedade civil e o Estado, que constroem suas alianças nas relações humanas, nas formações econômicas, históricas e culturais, com

percepções e articulações de interesses pautados em tradições e valores, conscientes de seus interesses comuns, agindo a partir de determinada realidade (PERONI, et al., 2019). Melhor dizendo, esses atores pertencem a determinada classe social que não é um dado fixo, visto que não está determinada somente pelas determinações econômicas, mas também é resultado de um sujeito social, moral, político e cultural, que como aponta Chauí (2016, p. 19) “age, se constitui, interpreta si mesmo e se transforma por meio da luta de classes”.

Essas relações/alianças facilitam novas parcerias, projetos e agendas de investimento, possibilitam conexões sociais, políticas e econômicas globais. São como afirma Ball e Olmedo (2013), os locais e domínios para a lógica neoliberal, que criam meios de oportunizar lucros através das relações e interações, como se fossem uma “comunidade social dentro de uma determinada concepção política” (CÓSSIO, SCHERER, 2018, p.141), que constroem “laços duradouros e fugazes, permeados por colaborações esporádicas e interdependências intrincadas que ligam projetos locais a relações internacionais para fornecer conhecimento, reputação e legitimidade (idem, p.141).

Essas alianças unidas por determinada concepção política, possuem uma relação dialética entre si, onde há confrontos e consonâncias, que atravessam e se expandem, penetrando toda a estrutura social (CASTELLS, 2011). A geração de influência desses atores no âmbito público e nos espaços de decisão dos governos, colocam em jogo novas fontes de autoridade, nublando as fronteiras entre Estado, economia e sociedade civil (BALL, 2014). Na atualidade com a globalização, novas parcerias estão sendo construídas, criando discursos e ganhando legitimidade, envolvendo governos nacionais e organizações intergovernamentais, gerando um fluxo global de influência sobre políticas, seu desenvolvimento, promulgação, implementação e avaliação. É o que vemos nos estudos de Cóstola e Borghi (2018) com o caso da BNCC no Brasil, no qual através da influência direta do MBNC na busca por especialistas ligados ao *Comum Core* americano, ao *The Curriculum Foundation* (instituição inglesa) e a *Accara* (instituição australiana), além de outros integrantes internacionais voltados à reformas educacionais em outros países, vemos uma ampla gama de atores que se envolvem para dar consultorias e discutir a reforma educacional no Brasil em seminários organizados por esses reformadores empresariais.

Esse envolvimento do setor privado no Estado, legitimado pelo PDRAE como dito no capítulo dois, criou mudanças no papel do Estado com relação as políticas sociais, o papel cada vez maior das empresas, dos empreendimentos sociais e da filantropia na prestação de serviços de educação e de políticas educacionais causam mudanças nas políticas públicas, nas reformas educacionais, na democracia e na significação e prática da educação, ocasionando como afirma Ball (2014), o início do fim da educação pública em sua forma de “bem-estar”, como direito adquirido de todo cidadão. “Os consultores e as empresas educacionais estão entregando “desenvolvimento” e política de ajuda (por um lucro potencial), desenvolvendo infraestruturas políticas locais e incorporando discursos de políticas ocidentais predominantes” (idem, p. 38).

Estudos demonstram que a política de reforma curricular resultou de ação coordenada pelo movimento empresarial, mesmo que associado com atores governamentais (ADRIÃO, PERONI, 2018; CÓSTOLA, BORGHI, 2018). Um ator significativo que interferiu e impulsionou as discussões sobre a reforma curricular em andamento no Brasil, a BNCC, foi o Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC), objeto de estudo desta pesquisa e o qual nos debruçaremos a tratar a seguir.

4.1 Quem são os atores do MBNC

Segundo sua plataforma oficial, o Movimento pela Base (MBNC) se formou para discutir a criação de uma base comum que promovesse “a equidade educacional e o alinhamento de elementos do sistema brasileiro”, na qual influenciasse na aprendizagem de cada estudante, na formação docente, nos recursos didáticos utilizados em sala, tal como nas avaliações externas, que classificam a qualidade da educação brasileira (MOVIMENTO TODOS PELA BASE, s.d.).

Somos um grupo não governamental e apartidário de pessoas, organizações e entidades que desde 2013 se dedica à causa da construção e implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio. Juntos, buscamos promover uma educação pública de qualidade para todas as crianças e jovens brasileiros (MOVIMENTO TODOS PELA BASE, 2021).

Este foi constituído através de um seminário organizado pela Fundação Lemann, intitulado “Liderando Reformas Educacionais: Empoderando o Brasil para o Século 21”, realizado em abril de 2013 na Yale University, em New Haven – EUA, que contou com

a participação de diversas entidades e personalidades norte americanas que abordaram a construção de uma base curricular no Brasil. Nessa ocasião, inicia-se o que desencadearia em uma sucessão de palestras que consolidaram a atuação do Movimento sob esse debate educacional.

[...] O evento reuniu 35 participantes, incluindo membros do Congresso Nacional do Brasil, secretários estaduais e municipais de educação, funcionários de fundações e organizações da sociedade civil e representantes de outras partes interessadas no sistema da educação brasileira (Yale News, 20133). O grupo brasileiro ouviu palestras de professores, administradores de escolas, formuladores de políticas e defensores da reforma de Yale que participaram do desenvolvimento e promoção do Common Core Curriculum nos Estados Unidos. De acordo com o site Yale News, “durante seu tempo em New Haven, os participantes discutiram a reforma educacional no Brasil e desenvolveram um plano de ação que eles poderiam implementar ao voltar para casa”¹⁰ (AVELAR, BALL, 2017, p. 68, tradução nossa).

Dessa data em diante, diversos outros seminários ocorreram em todo o Brasil, realizados pelo Movimento com o intuito de “ensinar” os tomadores de decisão sobre a importância de um currículo padrão, apontando em diversos momentos os modelos de *Common Core* norte americano e outras reformas educacionais internacionais como exemplos de sucesso a seguir. Esta série de eventos teve como intuito reunir o apoio de diferentes sujeitos em diferentes espaços, construindo um consenso em torno da necessidade de um currículo nacional, “parte desse trabalho ideológico contou com a autoridade invocada pela Universidade de Yale” (AVELAR, BALL, 2017, p. 68, tradução nossa)¹¹

Nesse processo formavam-se o grupo de indivíduos e instituições que se envolveriam com o Movimento, atores estes que se colocam como atuantes da área da educação: “são organizações da sociedade civil, acadêmicos, pesquisadores, professores de sala de aula, gestores municipais, estaduais e federais, especialistas em currículos, avaliações e políticas públicas” (MOVIMENTO TODOS PELA BASE, s.d.).

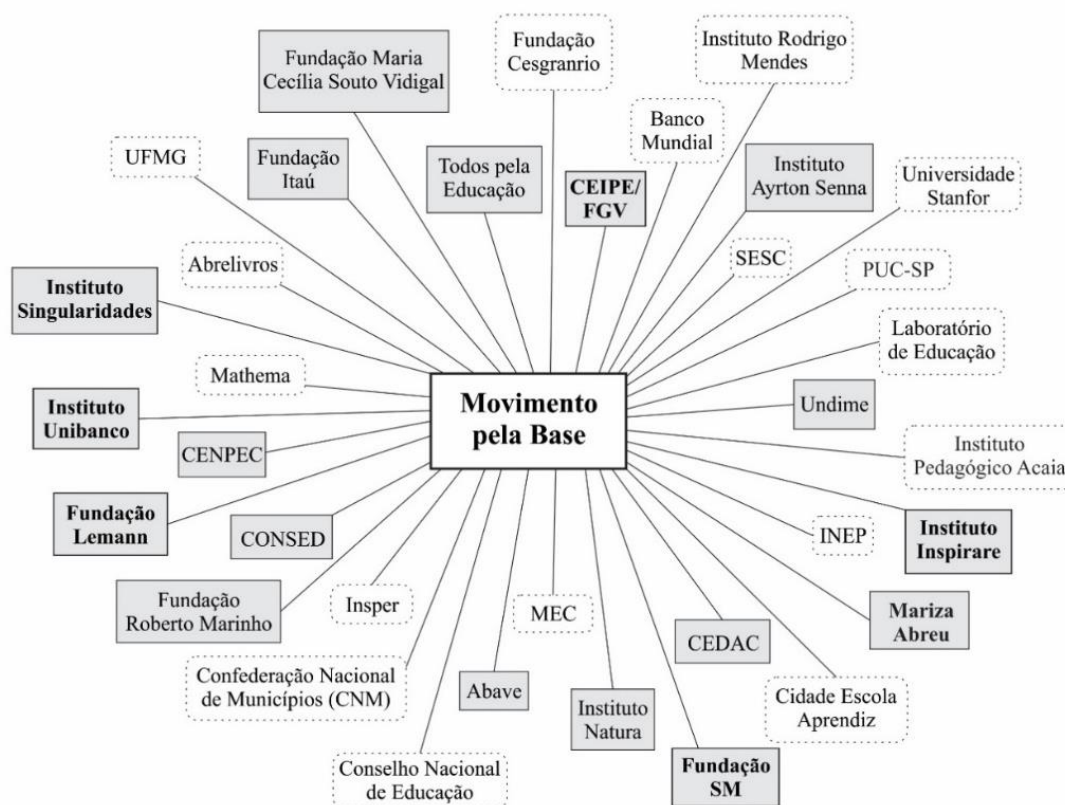
¹⁰ No original: [...] the event gathered 35 participants, including members of Brazil’s National Congress, state and municipal secretaries of education, officials from foundations and civil society organisations, and representatives of other stakeholders in Brazil’s education system (Yale News, 20133). The Brazilian group heard talks from Yale faculty, school administrators, policymakers, and reform advocates who had been part of the development and promotion of the Common Core Curriculum in the United States. According to the Yale News website, “during their time in New Haven, the participants discussed education reform in Brazil and developed an action plan they could implement upon returning home.” (AVELAR, BALL, 2017, p. 68).

¹¹ No original: [...] part of this ideological labour relied on the authority invoked by Yale University (AVELAR, BALL, 2017, p. 68).

Em pesquisa anterior realizada no ano de 2017 por Cóstola e Borghi (2018), foram identificados cada ator envolvido com o MBNC. Em 2019, com a continuidade da pesquisa com este projeto de mestrado, atualizamos a lista de membros que pertencem ao Movimento, seguindo as informações presentes em seu site (MOVIMENTO TODOS PELA BASE, 2020). Esses membros são apresentados no site do MBNC na aba que especifica pessoas e instituições envolvidas, essa aba era no momento da pesquisa anterior (2017-2018) subdividida em “Pessoas” – com uma lista de 64 nomes vinculados às instituições das quais estes representavam – e “Apoio Institucional” com um compilado de instituições que apoiavam o Movimento. Ao analisar novamente em 2019, vemos a retirada de todos os nomes da aba “Pessoas”, está sendo substituída pelo “Conselho Consultivo”; a aba de “Apoio Institucional” manteve-se inalterada. Avelar e Ball (2017) que também fazem um mapeamento da composição dos atores entre 2013 a 2015, mostram que, apesar do curto período de tempo, houveram mudanças consideráveis na composição do Movimento, sendo chamadas pelos autores de “redes instáveis e fluidas”. Caetano (2020) da mesma forma, aponta essa alteração dos sujeitos envolvidos com o Movimento, “os sujeitos vão se movimentando, trocando de lugares e outros sujeitos vão se incorporando. A formação atual não é a mesma que iniciou o Movimento em 2013, novos sujeitos foram se integrando a ele” (idem, p. 42).

Com isso, a composição dos membros em agosto de 2019 a setembro de 2020 fica da seguinte maneira:

Figura 2 - Composição do Movimento Todos pela Base Nacional Comum.



Fonte: Elaborado pela autora. Obs: Tracejado: Membros em 2017; Cinza: Membros oficiais, ago. 2019; Em destaque (negrito): Conselho Consultivo (2019); Fonte: movimentopelabase.org.br/quem-somos/ acesso em 26/08/2019 e 01/09/2020.

Na figura acima destacamos os membros oficiais de 2019/2020, isto é, as organizações, fundações e instituições públicas e privadas que os sujeitos citados no site do Movimento representam. Destaca-se o conselho consultivo em negrito na imagem e, sem destaque em branco, os membros que foram retirados do site. Aqui é importante ressaltar que a presente investigação e mapeamento se referem aos membros declarados em 2019/2020.

O Movimento tem como ator central a Fundação Lemann, “O MBNC é financiado pela Fundação Lemann, Instituto Natura e o banco Itaú BBA e, além de fazer parte do grupo de fomento, a Fundação Lemann é a “secretaria executiva” com a função de executar as decisões tomadas pelos associados”¹² (AVELAR, BALL, 2017, p. 69, tradução nossa). E apesar de ser totalmente financiado e mantido por organizações

¹² No original: MNLS is funded by Lemann Foundation, Natura Institute and the bank Itaú BBA and, besides being part of the funding group, Lemann Foundation is the “executive secretariat” with the task of carrying out the decisions taken by the members (AVELAR, BALL, 2017, p. 69).

privadas, seus membros, em algum momento desde a criação do MBNC, incluíram representantes de todos os níveis de governo – federal, estadual e/ou municipal. “No nível federal, o que chama a atenção é o número de membros do MBNC que ocupam ou já ocuparam cargos no Conselho Nacional de Educação, no Ministério da Educação e na Câmara dos Deputados. No final de 2016, mais da metade dos membros do MBNC trabalhavam em instituições estaduais”¹³ (idem, p. 69).

Vemos que estudos apontam uma forte mobilização do Movimento em recrutar pessoas ligadas ao Conselho Nacional de Educação e ao próprio Ministério de Educação ou outros centros de decisão, criando relacionamentos com formuladores de políticas relevantes, sendo chamada por Avelar e Ball (2017) de “tática deliberada e planejada”, está que ganhou força com o golpe institucional de 2016 sob a Presidente eleita Dilma Rousseff, no qual:

[...] pessoas que já faziam parte do MBNC foram nomeadas para cargos na estrutura burocrática, na verdade para posições estratégicas no CNE e no MEC, ambos locais oficiais para deliberação e formação do novo currículo nacional. Os membros do MBNC foram nomeados para os seguintes cargos no MEC: Secretário Executivo do MEC, chefe da Secretaria de Educação Básica (SEB), bem como dois dos três subsecretários do SEB e a presidência do INEP¹⁴ (idem, p. 70).

Muitos estão ou estiveram ligados a UNDIME, CONSED, CNE, MEC. Outros estavam inicialmente no movimento e alçaram postos no MEC, como é o caso de Kátia Stocco Smole ligada ao grupo Mathema que estava na primeira formação do MBNC, ou Maria Helena Castro que foi secretária executiva do MEC na gestão FHC e Temer e faz parte da Abave (Associação Brasileira de Avaliação Educacional) que integra o Conselho Institucional do MBNC. Ou ao contrário, estiveram em funções públicas e hoje estão no privado como é o caso de Ricardo Henriques que foi Secretário de Educação Continuada, Alfabetização, e Diversidade do MEC (2004-2007) no governo Lula e hoje integra o Instituto Unibanco, Ricardo Paes de Barros, que foi Secretário da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (2011/2015) no governo Dilma Rousseff e hoje está no Instituto Ayrton Senna e no Insper ou Maria Pilar Lacerda que foi Secretária de Educação Básica do Ministério da Educação de 2007 a 2012 e hoje atua na Fundação SM ligada a Santillana. *Essas relações entre público e*

¹³ No original: At the federal level, what is particularly striking is how many members of MNLS hold or have held positions in the National Council of Education, the Ministry of Education and the Câmara dos Deputados, the lower congress chamber. By the end of 2016, more than half of MNLS members were working in state institutions (AVELAR, BALL, 2017, p. 69).

¹⁴ No original: people who were already part of the MNLS were appointed to roles in the bureaucratic structure, indeed to strategic positions in NCE and MEC, both official sites for deliberation and formation of the new national curriculum. MNLS members were appointed to the following positions in MEC: MEC’s Executive Secretary, the head of the Secretariat of Basic Education (SEB), as well as two out of the three SEB’s sub-secretaries, and INEP’s presidency (AVELAR, BALL, 2017, p. 70).

privado são muito tênues quando tratamos de políticas educacionais no atual momento histórico, político e social (CAETANO, 2020, p. 43, grifos nossos).

Estes dados nos mostram a importância de levar em consideração os membros individuais que representam as instituições participantes do MBNC, entendendo dessa forma, como os discursos do Movimento fluem, isto é, de onde para onde e de quem para quem; para tanto, nos debruçamos um pouco mais afundo acerca desses atores. O quadro abaixo apresenta os nomes dos envolvidos com o Movimento, como se vê em sua plataforma online.

Quadro 3 – Membros do Movimento Todos pela Base (MBNC) atualizado em 26 de agosto de 2020.

CONSELHO CONSULTIVO DO MOVIMENTO PELA BASE	
Anna Penido – Diretora-executiva do Inspirare	
Claudia Costin – Diretora do CEIPE/FGV	
Denis Mizne – Diretor-executivo da Fundação Lemann	
Mariza Abreu – Consultora legislativa da área de educação	
Miguel Thompson – CEO do Singularidades	
Pilar Lacerda – Diretora da Fundación SM	
Ricardo Henriques – Superintendente Executivo do Instituto Unibanco	
INSTITUIÇÃO	COMO SE APRESENTAM
ABAVE	“Espaço plural e democrático para o intercâmbio de experiências entre os acadêmicos e os implementadores da avaliação educacional” (MBNC, 2015).
CENPEC	“Organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, que tem como objetivo o desenvolvimento de ações voltadas à melhoria da qualidade da educação pública e à participação no aprimoramento da política social” (MBNC, 2015).

COMUNIDADE EDUCATIVA CEDAC	“Apoia profissionais da educação no desenvolvimento de conhecimentos e práticas que resultem na oferta de uma educação pública de qualidade” (MBNC, 2015).
CONSED	“O Conselho Nacional de Secretários de Educação congrega, por meio de seus titulares, as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal” (MBNC, 2015).
FUNDAÇÃO LEMANN	“Organização familiar sem fins lucrativos que desenvolve e apoia projetos inovadores em educação; realiza pesquisas para embasar políticas públicas no setor e oferece formação para profissionais da educação e para o aprimoramento de lideranças em diversas áreas” (MBNC, 2015).
FUNDAÇÃO MARIA CECILIA SOUTO VIDIGAL	“Organização familiar sem fins lucrativos que atua pelo pleno desenvolvimento da criança na primeira infância (fase do nascimento até 6 anos). Dedicase a atividades de conscientização da sociedade, mobilização de lideranças, apoio à qualificação da educação infantil e programas de atenção às famílias” (MBNC, 2015).
FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO	“Entidade sem fins lucrativos voltada para a educação e o conhecimento que contribui com o desenvolvimento da cidadania” (MBNC, 2015).
INSTITUTO AYRTON SENNA	“Organização sem fins lucrativos que trabalha para ampliar as oportunidades de crianças e jovens por meio da educação” (MBNC, 2015).
INSTITUTO INSPIRARE	“Instituto familiar que tem como missão inspirar inovações em iniciativas empreendedoras, políticas públicas, programas e investimentos que melhorem a qualidade da educação no Brasil” (MBNC, 2015).

INSTITUTO NATURA	“Executa e apoia projetos voltados à melhoria da Educação Básica da rede pública, no Brasil e na América Latina, que sejam pautados na eficácia da aprendizagem, na equidade de resultados e na coesão social” (MBNC, 2015).
INSTITUTO UNIBANCO	“Visa ampliar as oportunidades educacionais dos jovens em busca de uma sociedade mais justa e transformadora, focando sua atuação na melhoria do Ensino Médio” (MBNC, 2015).
ITAÚ BBA	“O Itaú BBA é o maior banco de investimento corporativo da América Latina e faz parte do grupo Itaú Unibanco” (MBNC, 2015).
TODOS PELA EDUCAÇÃO	“Movimento da sociedade brasileira que tem como missão contribuir para que até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil, o País assegure a todas as crianças e jovens o direito a Educação Básica de qualidade” (MBNC, 2015).
UNDIME	“A União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação é uma associação civil, fundada em 1986, que reúne dirigentes municipais de educação para construir e defender a educação pública com qualidade social” (MBNC, 2015).

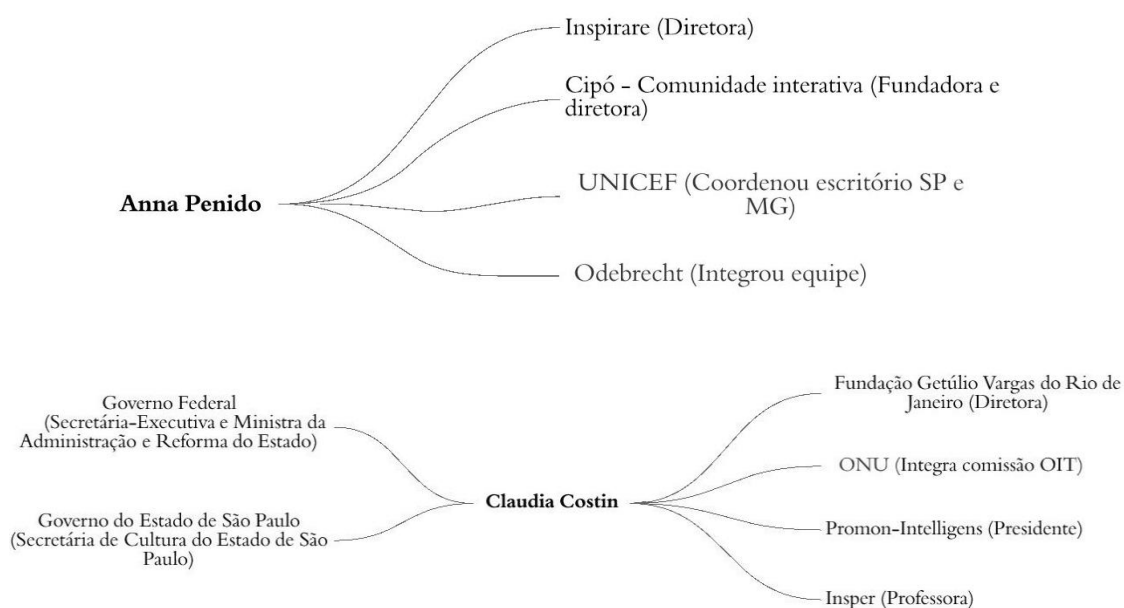
Fonte: Elaborado pela autora.

No primeiro momento, podemos observar que muitos desses grupos participaram ativamente na mobilização para a construção da Base, produzindo diferentes documentos que deram direção e aceleraram o processo de elaboração e homologação desta (BERNARDI, UCZAK, ROSSI, 2018). No segundo momento, é possível aferir que o Movimento é composto por pessoas e instituições ligadas ao terceiro setor, apesar de também existirem atores da área da educação, mas esses não representam um número significativo, quebrando a ideia difundida pelo MBNC e tão salientada em seu site, de que este é um grupo formado por especialistas da área da educação. Em um terceiro momento, vemos que a composição do Movimento se dá através da afiliação de sujeitos

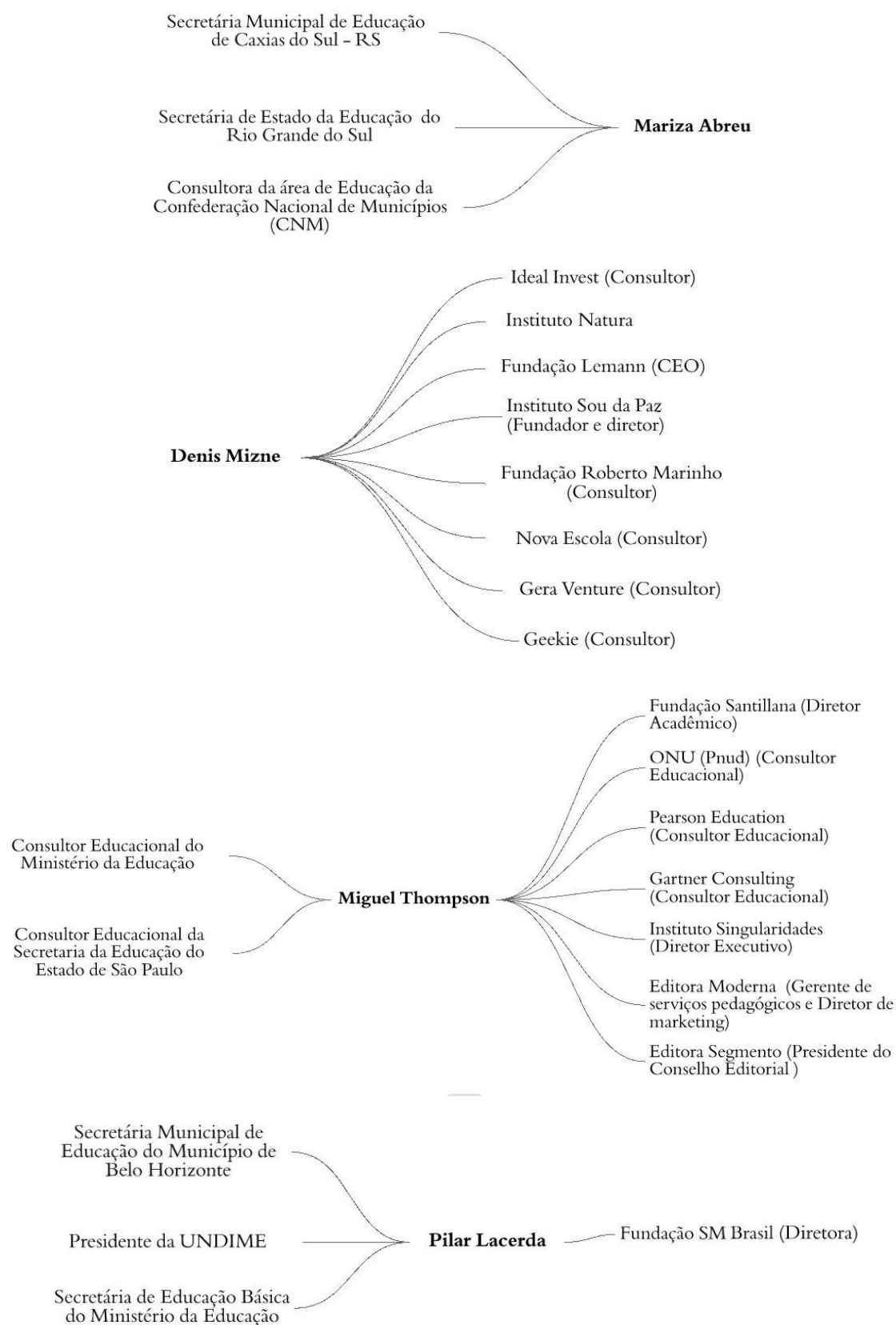
às instituições, como é o caso do conselho consultivo, esses sujeitos individuais aparecem como membros de alguma instituição e podem estar envolvidos/afiliados em mais de uma ao mesmo tempo; além do apoio institucional, que também possuem afiliações como é o caso da Fundação Itaú, Instituto Unibanco e CENPEC, onde “supondo que duas instituições que têm um membro em comum tem uma chance significativa de troca de ideias de um para o outro”¹⁵ (AVELAR, BALL, 2017, p. 66).

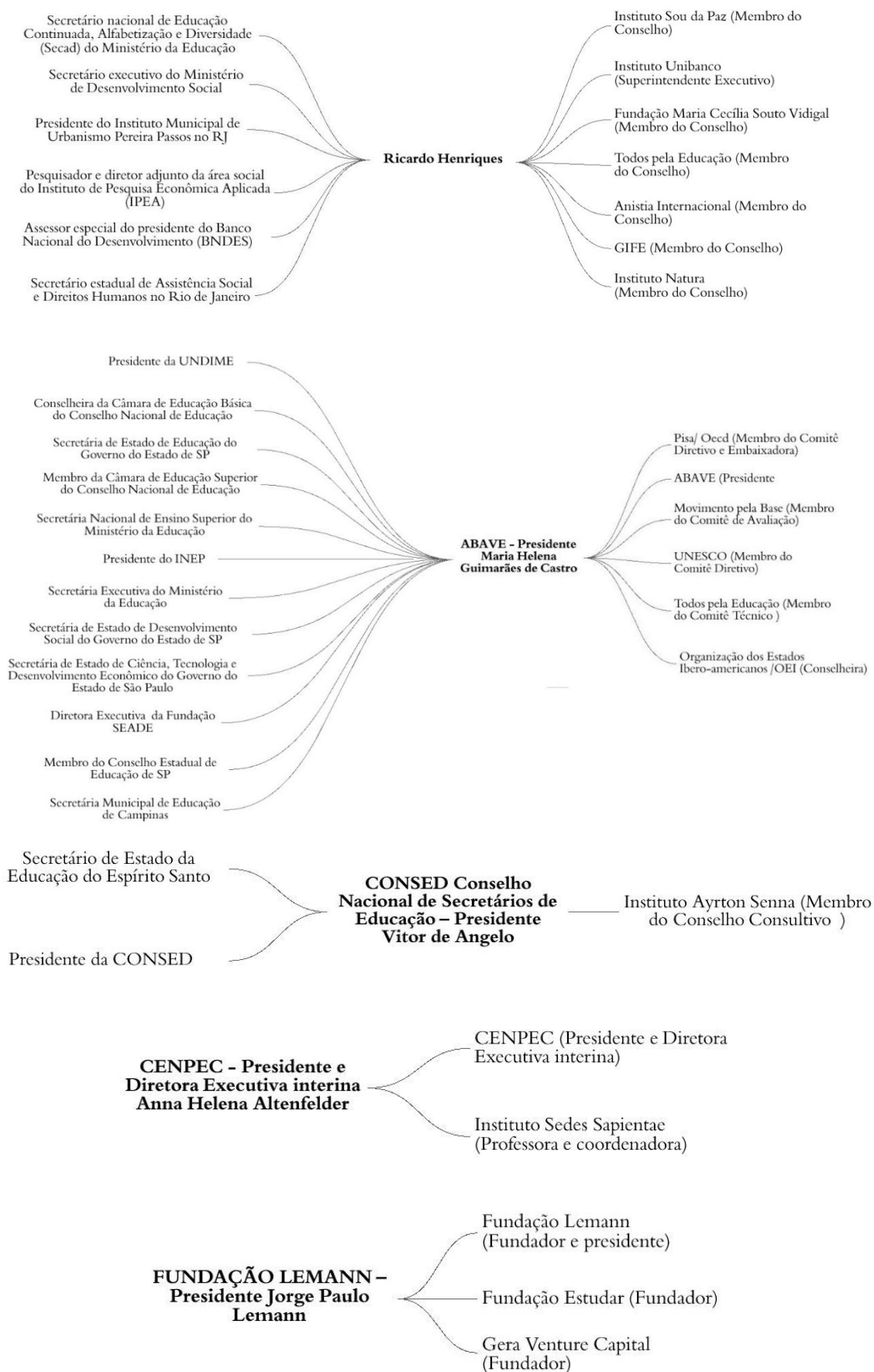
Nesse sentido, mapeamos as principais afiliações desses membros individuais e dos principais sujeitos responsáveis pelas instituições que fazem parte do Movimento, como mostra figura e quadro abaixo. É necessário expor que as relações entre os sujeitos e suas afiliações não são estáticas, mas sim complexas que passam por rápidas mudanças, portanto, a figura representando essas relações são representações simplificadas e que, no caso das instituições envolvidas com o Movimento, se referem apenas ao principal envolvido com a instituição em questão.

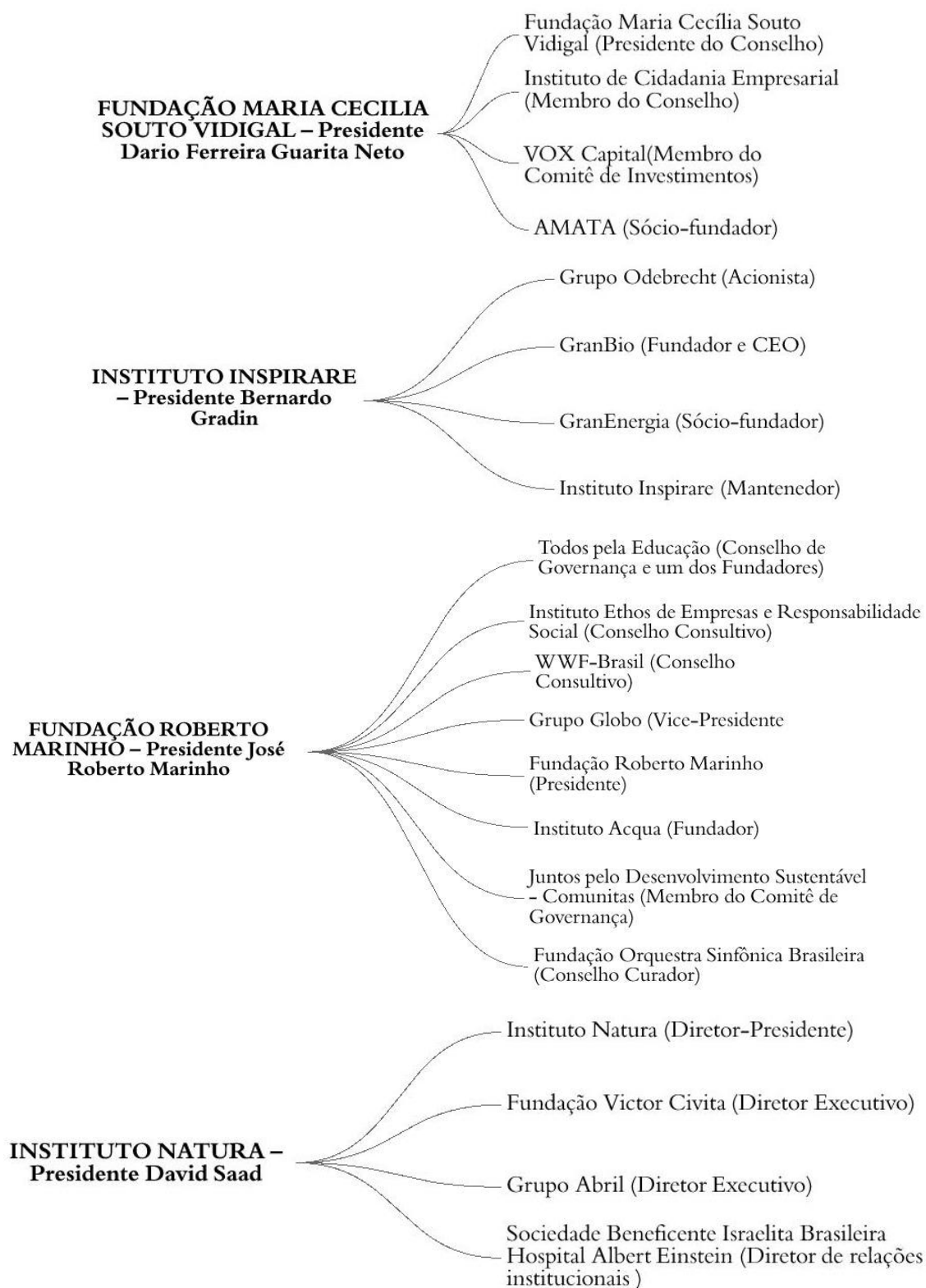
Figura 3 - Principais afiliações dos membros do MBNC (sujeitos e instituições).

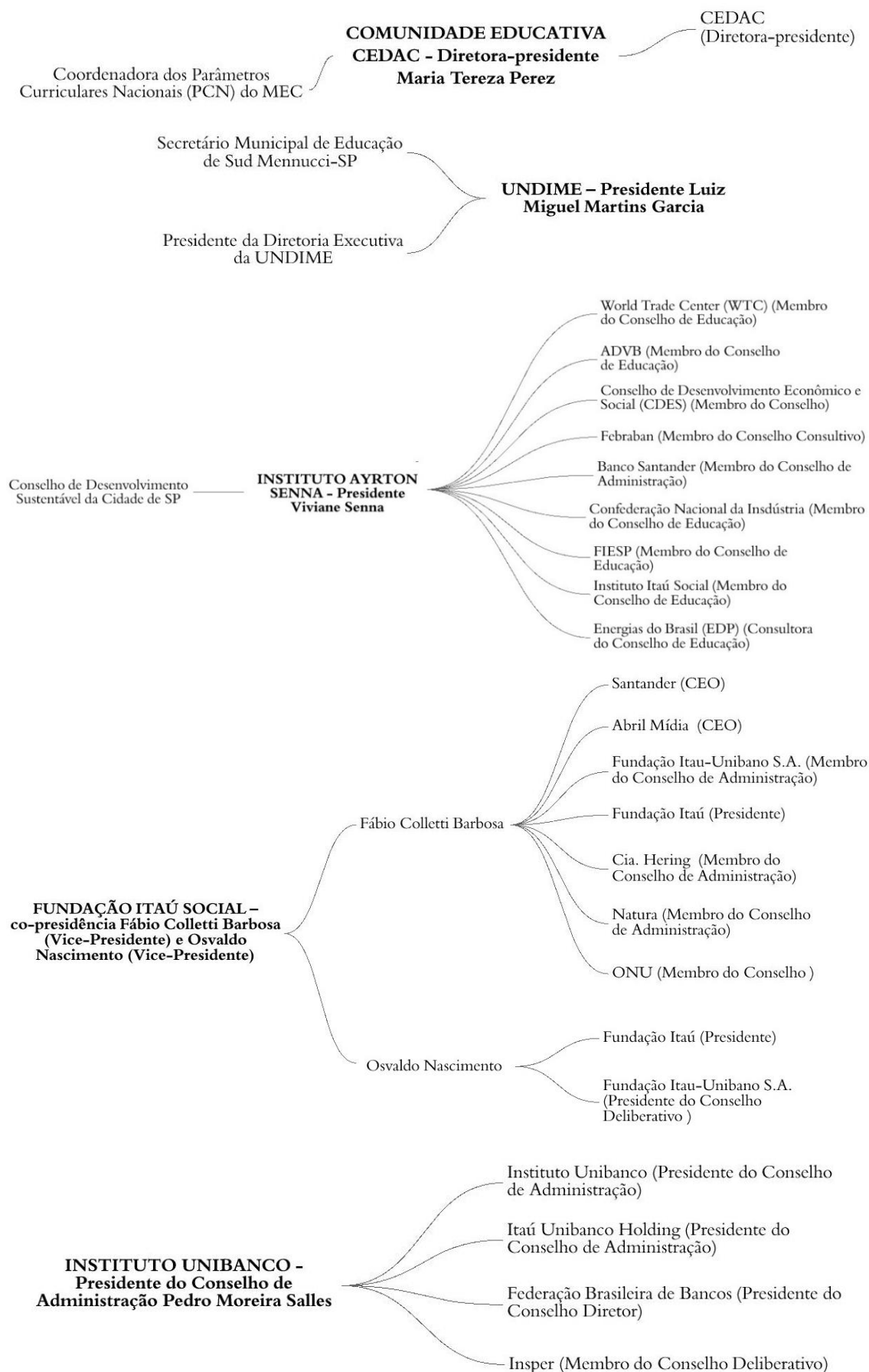


¹⁵ No original: assuming that two institutions that have a member in common have a significant chance of ideas being exchanged from one to the other (AVELAR, BALL, 2017, p. 66).











Fonte: Elaborado pela autora. As linhas referentes aos cargos ou ligações públicas estão representadas à esquerda do nome dos atores, enquanto as relações com instituições privadas estão à direita. As informações foram retiradas de sites com biografias autodeclaradas como linkedin e/ou plataformas oficiais das instituições apresentadas, nas abas relativas às pessoas envolvidas com a mesma, como “quem somos”, “equipe”, “time”, etc.

Quadro 4 - Membros do MBNC e suas principais afiliações institucionais – detalhamento da figura acima.

CONSELHO CONSULTIVO DO MOVIMENTO PELA BASE

Anna Penido: Diretora-executiva do Inspirare. Graduada em Jornalismo com especialização em gestão social para o desenvolvimento pela Universidade Federal da Bahia. Integrou as equipes da Fundação Odebrecht e do Liceu de Artes e Ofícios da Bahia. Fundou e dirigiu a CIPÓ – Comunicação Interativa. Coordenou o escritório do UNICEF para os Estados de São Paulo e Minas Gerais¹⁶.

Claudia Costin: Diretora do CEIPE/FGV. Graduada em Administração Pública pela Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP) da Fundação Getúlio Vargas, mestre em Economia Aplicada à Administração pela mesma instituição. Professora visitante na Faculdade de Educação de Harvard e Diretora Geral do Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais da Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro. Integra também a Comissão Global sobre o Futuro do Trabalho da Organização internacional do Trabalho (OIT), uma agência das Nações Unidas. Suas posições anteriores incluem a de Secretária-Executiva e Ministra da Administração e Reforma do Estado durante o governo Fernando Henrique Cardoso (entre 1995 e 2000). Também ocupou o cargo de Secretária de Cultura do Estado de São Paulo durante a primeira gestão de Geraldo Alckmin (PSDB) como governador, entre 2003 e 2005, e

¹⁶ <https://escolastransformadoras.com.br/ativador/anna-penido/>

Presidente da Promon-Intelligens, empresa voltada para e-learning. Claudia é professora universitária, tendo atuado em distintas instituições de ensino superior como PUC-SP, na Fundação Getúlio Vargas, no INSPER e, como professora visitante, na École Nationale d'Administration Publique, no Québec e na Universidade de Harvard, onde se encontra atualmente¹⁷.

Denis Mizne: Diretor-executivo (CEO) da Fundação Lemann. Formado em direito pela USP, foi Visiting Scholar na Universidade de Columbia (1999), Yale World Fellow da Universidade de Yale (2007) e OPMer da Harvard Business School (2016). Antes da Fundação Lemann, fundou e dirigiu o Instituto Sou da Paz. Mizne é Fellow Ashoka e conselheiro da Fundação Roberto Marinho, Nova Escola, Gera Venture, Geekie, Instituto Natura e da Ideal Invest¹⁸.

Mariza Abreu: Consultora legislativa da área de educação. Graduiu-se em Licenciatura em História, em 1976, e em Ciências Jurídicas e Sociais, em 1988, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Foi eleita vereadora suplente de 1993 a 1996. De 2005 a 2006 foi Secretária Municipal de Educação no Município de Caxias do Sul/RS. Também foi Secretária de Estado da Educação do Rio Grande do Sul de 2007 a 2009. Consultora da área de Educação da Confederação Nacional de Municípios (CNM)¹⁹.

Miguel Thompson: Diretor Acadêmico da Fundação Santillana. Formado em biologia pelo Mackenzie, é mestre e doutor pelo Instituto Oceanográfico da Universidade de São Paulo (USP), autor de livros didáticos e de difusão científica. Como consultor educacional, prestou serviços para o Ministério da Educação, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, Pnud- Nações Unidas, Pearson Education e Gartner Consulting e foi diretor-executivo do Instituto Singularidades, além de professor do Ensino Básico durante 25 anos²⁰. Foi ainda gerente de serviços pedagógicos e diretor de marketing e serviços da Editora Moderna e em 2019 assume a Presidência do Conselho Editorial do grupo Editora Segmento, a empresa tem em seu portfólio a revista portal Educação, entre outras publicações, plataformas e produtos ligados ao setor²¹.

¹⁷ <https://ebape.fgv.br/corpo-docente/claudia-costin-0>

¹⁸ <https://fundacaolemann.org.br/perfil/109>

¹⁹ <https://memorial.camarapoa.rs.gov.br/galeriadasmulheres/mariza-abreu/>

²⁰ <https://direcionalescolas.com.br/author/miguel-thompson/>

²¹ <https://revistaeducacao.com.br/2019/09/30/miguel-thompson-edu/>

Pilar Lacerda: Diretora da Fundación SM. Graduou-se em História, em 1979, pela UFMG. Em 2001, especializou-se em Gestão de Sistemas Educacionais, na PUC-Minas. De 1976 a 2001, foi professora de história da educação básica. De 1993 a 1996, foi diretora do Centro de Formação dos Profissionais da Educação da Prefeitura de Belo Horizonte. De 2002 a 2007, foi Secretária Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte. De 2005 a 2007, elegeu-se presidente nacional da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). De 2007 a 2012, foi Secretária de Educação Básica do Ministério da Educação. Consultora do Programa de Aperfeiçoamento dos Secretários Municipais de Educação (Prasem/Fundescola), na área de Gestão Educacional e Planos de Carreira e Remuneração do Magistério Mundial²².

Ricardo Henriques: Superintendente Executivo do Instituto Unibanco. Graduado em economia, foi Secretário Nacional de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) do Ministério da Educação e Secretário Executivo do Ministério de Desenvolvimento Social. Foi assessor especial do presidente do Banco Nacional do Desenvolvimento (BNDES) e pesquisador e diretor adjunto da área social do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). No Rio de Janeiro foi secretário estadual de Assistência Social e Direitos Humanos e presidente do Instituto Municipal de Urbanismo Pereira Passos, quando desenvolveu o Programa UPP Social. É membro do Conselho de Administração do Todos pela Educação, Anistia Internacional, GIFE, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Instituto Sou da Paz e do Instituto Natura²³.

INSTITUIÇÃO

ABAVE - Presidente Maria Helena Guimarães de Castro: Graduada em Ciências Sociais e mestrado em Ciência Política pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Especialização em Avaliação de Políticas Públicas na Universidade de Grenoble/França. Professora aposentada da UNICAMP. No governo federal, foi Secretária Executiva do Ministério de Educação, Presidente do INEP, Secretária Nacional de Ensino Superior MEC, membro da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação. Foi membro do Comitê Diretivo da UNESCO da

²² <https://escolastransformadoras.com.br/ativador/pilar-lacerda/>

²³ <https://www.institutomillennium.org.br/ricardo-henriques/>

Agenda 2030 e do Governing Board do Pisa/ Oecd. No governo do Estado de São Paulo, foi Secretária de Estado de Educação, Secretária de Estado de Desenvolvimento Social, Secretária de Estado de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico, Diretora Executiva da Fundação SEADE e membro do Conselho Estadual de Educação. Foi Secretária Municipal de Educação de Campinas e Presidente Nacional da UNDIME. Atualmente, exerce as seguintes funções: Conselheira da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação/CNE; Presidente da Associação Nacional de Avaliação Educacional (ABAVE); membro do Comitê Técnico do Todos pela Educação/TPE; membro do Comitê de Avaliação do Movimento pela Base, conselheira do Conselho Consultivo da Organização dos Estados Ibero-americanos /OEI e embaixadora do Pisa para escolas no Brasil²⁴.

CENPEC - Presidente e Diretora Executiva interina Anna Helena Altenfelder: Pedagoga, mestre e doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Foi professora e coordenadora do curso de Psicopedagogia Clínica e Institucional do Instituto Sedes Sapientae, professora convidada da Universidade Presbiteriana Mackenzie e da Faculdade Oswaldo Cruz. Há doze anos no Cenpec – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, já foi formadora, autora de materiais de orientação para professores, gerente de projetos e superintendente. Atualmente, preside o Conselho de Administração da organização²⁵.

COMUNIDADE EDUCATIVA CEDAC - Diretora-presidente Maria Tereza Perez: Diretora-presidente da Comunidade Educativa CEDAC e lidera diversas iniciativas voltadas para a melhoria das condições de aprendizagem nas escolas públicas brasileiras. Coordenadora dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1ª a 4ª e de 5ª a 8ª séries e do Parâmetros em Ação de 1ª à 8ª séries, elaborados pelo MEC, além de uma das elaboradoras do PCN de 1ª à 4ª séries de matemática. Atualmente está à frente de projetos e programas de formação continuada que envolvem cerca de 8.000 educadores em mais de 170 redes de ensino municipais e estaduais do País. Participou, como coautora e coordenadora, de publicações voltadas à sistematização de conhecimentos sobre políticas públicas educacionais e práticas pedagógicas, tais como

²⁴http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=160311-curriculo-maria-helena-guimaraes-de-castro&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192

²⁵ <https://escolastransformadoras.com.br/ativador/anna-helena-altenfelder/>

Ensinar: tarefa para profissionais; Livro do Diretor – espaços e pessoas; Projeto Político-Pedagógico: orientações para o gestor escolar entender, criar e revisar o PPP; Educação Municipal de Qualidade – princípios de gestão estratégica para secretários e equipes; BNCC na prática da gestão escolar e pedagógica. A mais recente publicação é *Diálogo: Escola e Família*²⁶.

CONSED Conselho Nacional de Secretários de Educação – Presidente Vitor de Angelo: Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Federal de São Carlos e professor da Universidade Vila Velha. Foi visiting research fellowship no SciencesPo de Paris (2008-2009) e na Université de Paris Ouest (2013-2014). É pesquisador associado do Laboratório de Estudos de História Política e das Idéias da Universidade Federal do Espírito Santo e membro do Institut des Sciences Sociales du Politique da Université de Paris Ouest. Atua no ensino de Ciência Política, Sociologia e História em nível de graduação e pós-graduação²⁷. Atualmente, Secretário de Estado da Educação do Espírito Santo, presidente do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e professor titular do Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política da Universidade Vila Velha. Membro do Conselho Consultivo do Instituto Ayrton Senna²⁸.

FUNDAÇÃO LEMANN – Presidente Jorge Paulo Lemann: Graduado em economia pela Universidade de Harvard, Lemann é um dos homens mais ricos do Brasil e o segundo da Suíça, dono de um vasto portfólio de investimentos nacionais e internacionais, este empresário e seu grupo de investidores detém atualmente o controle de amplos conglomerados empresariais: a Anheuser-Busch InBev (AB InBev), considerada a maior cervejaria do mundo; a Kraft Heinz, quinta maior empresa de alimentos e bebidas do planeta; a Brands International, terceira maior operadora de fast-food do mundo; além das Lojas Americanas, quarta maior varejista do Brasil (OLIVEIRA, 2019). Classificado como investidor e filantropo, está articulado em quatro iniciativas, a Fundação Estudar fundada por ele em 1991, a Fundação Lemann que fundou em 2002, a Gera Venture Capital que se configura como uma gestora de

²⁶ <http://www.iea.usp.br/pessoas/pasta-pessoat/tereza-perez>

²⁷ <http://www.consed.org.br/presidencia>

²⁸ <https://www.linkedin.com/in/vitordeangelo/?originalSubdomain=br>

recursos brasileira para investimentos de longo prazo, e uma rede de universidades parceiras ao redor do mundo (CANABRAVA, TEIXEIRA, 2017).

FUNDAÇÃO MARIA CECILIA SOUTO VIDIGAL – Presidente Dario Ferreira

Guarita Neto: Formado em Administração de empresas pela FAAP, é presidente do Conselho da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, membro do Conselho do ICE (Instituto de Cidadania Empresarial), da SAVE (Sociedade para Conservação das aves do Brasil) e do Comitê de Investimentos da VOX Capital, gestora de investimentos de impacto. Dario é Sócio-fundador da AMATA, empresa florestal brasileira que produz madeira certificada através do manejo sustentável de florestas tropicais e plantações de Pinus, Eucalipto e Espécies Nativas²⁹.

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO – Presidente José Roberto Marinho:

José Roberto Marinho é Vice-presidente do Grupo Globo e presidente da Fundação Roberto Marinho. Estudou História na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC–Rio) e Geografia na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Em 1992, fundou o Instituto Acqua, de preservação dos recursos hídricos. José Roberto preside o Comitê de Responsabilidade Social do Grupo Globo. É também membro do Comitê de Governança do Juntos pelo Desenvolvimento Sustentável - Comunitas, do Conselho Consultivo do WWF-Brasil, do Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social, do Conselho Curador da Fundação Orquestra Sinfônica Brasileira, do CEBDS, dentre outros. Em 2006, participou da fundação do movimento Todos pela Educação, do qual faz parte como integrante do Conselho de Governança³⁰.

INSTITUTO AYRTON SENNA - Presidente Viviane Senna:

Graduada em psicologia pela Pontifícia Universidade Católica em São Paulo, com especialização em Psicologia Junguiana pelo Instituto Sede Sapientiaes da Universidade Católica. Atualmente, é membro dos Conselhos: Desenvolvimento Econômico e Social (CDES); Conselho de Desenvolvimento Sustentável da Cidade de São Paulo; Conselhos Consultivos da Febraban; Conselho de Administração do Banco Santander; Conselho de Educação da CNI (Confederação Nacional da Indústria) e FIESP (Federação das Indústrias do Estado de São Paulo); Instituto Itaú Social, Energias do Brasil (EDP),

²⁹ <https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/a-fundacao/#quem-somos>

³⁰ <https://frm.org.br/sem-categoria/a-fundacao/>

ADVB (Associação dos Dirigentes de Vendas e Marketing do Brasil), World Trade Center (WTC)³¹.

INSTITUTO INSPIRARE – Presidente Bernardo Gradin: Ex-acionistas do grupo Odebrecht, é fundador e CEO da GranBio, empresa de biotecnologia industrial 100% brasileira, é também sócio-fundador da GranEnergia, que atua nos setores de óleo e gás e logística multimodal. Ambas as empresas são controladas pela GranInvestimentos S.A., holding da família Gradin. Formado em Engenharia Civil pela Escola Politécnica da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Bernardo possui MBA pela Warton School of Business e mestrado em Política Internacional pela Universidade da Pensilvânia. É líder da Chemical and Advanced Materials Community, do World Economic Forum (WEF). É ainda membro do conselho executivo da Abiquim, membro do conselho do CNPEM, líder da Comissão de Bioeconomia da CNI. Entusiasta da educação, Bernardo Gradin e sua família mantém o Instituto Inspirare³².

INSTITUTO NATURA – Presidente David Saad: Formado em Engenharia de Produção pela Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (USP) e tem MBA em Gestão Executiva no Instituto de Ensino e Pesquisa (Insper). Trabalha como diretor-presidente do Instituto Natura desde 2015. Foi diretor-executivo da Fundação Victor Civita, do Grupo Abril, e diretor de relações institucionais da Sociedade Beneficente Israelita Brasileira Hospital Albert Einstein³³.

INSTITUTO UNIBANCO - Presidente do Conselho de Administração Pedro Moreira Salles: Graduado em Economia e História pela Universidade da Califórnia em Los Angeles, cursou o programa de mestrado em Relações Internacionais da Universidade de Yale e o Owners/President Management Program, da Universidade de Harvard. É Presidente do Conselho de Administração do Instituto Unibanco, do Conselho de Administração do Itaú Unibanco Holding e do e do conselho diretor da Federação Brasileira de Bancos, sócio e copresidente da Cambuhy Investimentos, conselheiro da TOTVS e membro do Conselho de Administração da Falconi Consultores Associados. Membro do Conselho Orientador da Fundação Osesp e do Conselho Deliberativo do Insper. Os quatro irmãos (Fernando, João, Pedro e Walter)

³¹ <https://www.linkedin.com/in/vivianesenna/?originalSubdomain=br>

³² <http://www.bernardogradin.com.br/perfil/>

³³ <http://umbrasil.com/entrevistados/david-saad/>

são grandes acionistas da Companhia Brasileira de Metalurgia e Mineração (CBMM), maior produtora mundial de nióbio de ferro. Pedro é listado pela revista Forbes (2016) em 9º lugar na lista de Bilionários Brasileiros³⁴.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL – co-presidência Fábio Colletti Barbosa (Vice-Presidente) e Osvaldo Nascimento (Vice-Presidente): Fábio Colletti Barbosa formado em administração de empresas pela Fundação Getúlio Vargas e tem MBA pela no International Institute for Management Development, da Suíça. Foi também professor da FGV na área de Mercado de Futuro e Derivativos. Membro do Conselho de Administração Natura (2017 – até o momento); Membro do conselho de administração Cia. Hering (2016 – o momento); Presidente Fundação Itaú para Educação e Cultura (2016 – o momento); Membro do Conselho da Fundação das Nações Unidas (2015 – o momento); Sócio-conselheiro Gávea Investimentos (2015 – o momento); Membro do Conselho de Administração Itaú Unibanco (2015 – o momento); Presidente do Conselho Endeavor Brasil (2013 – o momento); CEO Abril Mídia (2011 – 2015); Presidente Febraban (2007 – 2011); CEO Santander/Banco Real (1996 – 2011)³⁵. **Osvaldo Nascimento** Graduado em Engenharia Eletrônica pela Escola Politécnica da USP. É Mestre em Ciências da Computação pela Universidade de Michigan USA. Sua carreira desenvolveu-se no Banco Itaú onde é diretor executivo responsável pelas operações de seguros de vida, capitalização e previdência. É Membro do Conselho Curador da Fundação Itaú para Educação e Cultura (2020 – o momento); Presidente do Conselho Deliberativo da Fundação FUNBEP (2006 – o momento); Presidente do Conselho de Conduta de Mercado – CNSeg (2017 – o momento); Presidente do Conselho Deliberativo - Fundação Itaú-Unibanco S.A. (2006 – o momento); Membro Suplente do Conselho de Administração do IRB (2014 – 2020); Vice-presidente financeiro da Fundação Itaú Social (2016 – 2019); Vice-presidente da Cnseg - Confederação Nacional das Empresas de Seguros, Previdência e Capitalização (2014 – 2019); Ambassadeur da IIS International Insurance Society (2010 – 2017); Presidente da FENAPREVI (2013 – 2015); Diretor Executivo da Itaú Unibanco Commercial Bank (1998 – 2013)³⁶.

³⁴ <https://www.institutounibanco.org.br/o-instituto/governanca/>

³⁵ <https://www.linkedin.com/in/fabiocollettibarbosa/?originalSubdomain=br>

³⁶ <https://www.linkedin.com/in/osvaldo-nascimento-b0662b15/?originalSubdomain=br>

TODOS PELA EDUCAÇÃO - Presidente do Conselho de Governança Ana

Amélia Inoue: Psicóloga (PUC-SP), desenvolve atividades na área educacional; foi Conselheira do Conselho Estadual de Educação de São Paulo CEE/SP/ 2015³⁷; Assessora de Educação do Itaú BBA e conselheira do Todos Pela Educação. Foi Diretora do Centro de Estudos Acaia Sagarana³⁸. Participou da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais integrando a equipe central dos Temas Transversais; coordenou a elaboração do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Trabalhou como professora, coordenadora e orientadora em escolas de educação infantil e ensino fundamental; como formadora de professores de rede pública e como assessora de Fundações, Prefeituras e Instituições interessadas em desenvolver ações no campo da educação. Atualmente integra a equipe do CEDAC – Centro de Educação e Documentação para Ação Comunitária, onde coordena um projeto de Educação Ambiental³⁹.

UNDIME – Presidente Luiz Miguel Martins Garcia: Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS (2000), mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP (2003) e doutorado em Linguística Aplicada pelo PEPG LAEL/PUC-SP (2015). Atuou como professor substituto na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Universidade Estadual Paulista (UNESP) e Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Foi professor e coordenador do curso de Letras das Faculdades Integradas de Paranaíba (FIPAR). Exerce o cargo de Secretário Municipal de Educação do município de Sud Mennucci-SP desde o ano de 2013. Atualmente é Presidente da Diretoria Executiva da União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo (UNDIME-SP)⁴⁰.

Como vemos no quadro acima, temos 7 sujeitos que compõe o conselho consultivo do MBNC, todos afiliados às instituições. Referente ao apoio institucional do Movimento, temos 14 instituições que fazem parte, destas apresentamos seus presidentes totalizando 15 sujeitos (um a mais do que o número de instituições, pois a Fundação Itaú

³⁷ <https://sindicatoapase.com/?p=1143>

³⁸ <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/governanca/>

³⁹ http://comitepaz.org.br/44_f%C3%B3rum.htm

⁴⁰ <http://www.undime-sp.org.br/prof-dr-luiz-miguel-e-eleito-o-novo-presidente-da-undime-sao-paulo/>

Social possui 2 atores na presidência). Logo, temos um total de 22 principais atores envolvidos com o MBNC. Destes atores, 10 estão ou já estiveram em algum momento em cargos de posição estratégica na estrutura burocrática, sendo os cargos: 4 Secretários Municipais de Educação – Municípios de Belo Horizonte/MG, Campinas/SP, Sud Mennucci/SP e Caxias do Sul/RS; 3 Secretários de Estado da Educação – Estados de São Paulo, Espírito Santo e Rio Grande do Sul; 3 Presidentes da UNDIME; 1 Presidente da CONSED; 1 Secretária Executiva do MEC; 1 Secretária de Educação Básica do MEC; 1 Secretária de Ensino Superior do MEC; 1 Presidente do INEP; 1 membro do Conselho Nacional de Educação; 1 membro do Conselho Estadual de Educação de São Paulo e vários consultores/conselheiros do Ministério da Educação (MEC), do Conselho Nacional de Educação (CNE), do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, da Confederação Nacional de Municípios (CNM) e da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

A análise possibilita apontar ainda, a afiliações de sujeitos que ocupam cargos de presidência da UNDIME e da CONSED com instituições privadas, onde 2 dos 3 presidentes da UNDIME que surgiram na investigação possuem ligações com a Fundação SM Brasil, Fundação Santillana, UNESCO, ABAVE, Todos pela Educação, Movimento pela Base e Organização dos Estados Ibero-americanos /OEI; e o atual presidente da CONSED sendo membro do Conselho Consultivo do Instituto Ayrton Senna.

Essas informações nos mostram a incidência de atores envolvidos com o MBNC em posições estratégicas de decisão; Avelar e Ball (2017), ao se referirem aos atores envolvidos com o CNE e o MEC, afirmam que estes estão ocupando cargos que são “ambos locais oficiais para deliberação e formação do novo currículo nacional” (AVELAR, BALL, 2017, p. 70), no qual também incluímos como locais cruciais de debate sobre a formulação e aplicação do novo currículo as secretarias estaduais e municipais de educação, a CONSED e a UNDIME.

Além disso, vemos que grande parte das instituições não atuam isoladamente, já que seus presidentes possuem algum tipo de envolvimento com mais de uma instituição do terceiro setor. Outro elemento analítico que podemos aferir a partir do histórico desses atores, é que estes não são especialistas em educação, pois quando nos atentamos à formação da maioria deles, apenas 9 dos 22 são formados em cursos de licenciatura, e apenas 1 desses 9 possui especialização em educação (na área de gestão de sistemas educacionais); os demais possuem formação em administração de empresas, economia, administração pública, engenharia civil, engenharia eletrônica, engenharia de produção,

direito, jornalismo e psicologia. Muitos destes tem a educação como secundária em seu ramo de atuação e investimentos, já que estão envolvidos com o setor financeiro através de investimentos diversos, como produção de madeira, biotecnologia industrial, extração de óleo e gás, recursos hídricos, energia e metalurgia e mineração como a extração de nióbio de ferro, como vimos detalhado no quadro acima.

Entretanto, contrapondo esses dados sobre os principais sujeitos envolvidos com essas instituições, todas elas que fazem parte do Movimento se caracterizam como instituições especialistas em educação, que preconizam a educação pública de qualidade, apoiando “projetos inovadores em educação”, inspirando “iniciativas empreendedoras”, buscando o desenvolvimento da cidadania, pensando em uma “educação pautada na eficácia da aprendizagem [...] na coesão social” (MOVIMENTO TODOS PELA BASE, s.d.), mesmo que na maioria seus principais atores – que as fundaram, presidem ou financiam – não são de fato da área da educação.

Peroni (2015), por exemplo, analisa a Fundação Lemann, a principal responsável pela articulação do MBNC como vimos acima, e aponta que está “vem influenciando e articulando especialmente eventos sobre currículo e a Base Nacional Comum com os secretários estaduais de educação (Consed) e secretários municipais de educação (Undime)” (idem, p. 345), dado este que se reforça com o mapeamento apresentado por Avelar e Ball (2017), por Caetano (2020) e com o demonstrado por esta pesquisa, confirmando como essas instituições como um movimento privado de “fora” do Estado, regem a agenda de políticas governamentais (ADRIÃO, et al., 2018).

Isso tudo se configura como um exemplo de que o Estado não tem mais atuado como centro único de decisão, pois novas formas de organização política tem se desenvolvido, como vemos com esses atores que ao agirem no âmbito do privado e do público em locais de decisão, acabam por ultrapassar as fronteiras entre o setor público e privado. Essa mudança no cenário, traz novos atores de negócios e filantropia para o trabalho de governança educacional e novos tipos de relação dentro e com a política pública são firmados, é o que Olmedo (2014, p. 253) chama de “esforço coletivo de um conjunto de atores que competem e formam alianças em uma arena política cada vez mais interligada”, atores estes que estão unidos por uma visão compartilhada do que deve ser a educação, quais são seus problemas políticos e soluções necessárias. “Nessas relações público-privadas opacas, torna-se um desafio, senão impossível, identificar com precisão

o papel desempenhado pelos diferentes atores políticos e responsabilizá-los”⁴¹ (AVELAR, BALL, 2017, p. 72, tradução nossa).

Basicamente, ampla parcela dos atores que compõe o MBNC é oriunda de grandes instituições privadas que tem, através do Movimento, se articulado com instituições internacionais que já implementaram reformas curriculares de mesmo cunho em seus países, e estão adentrando os espaços públicos com essas visões e valores. Sendo assim, o envolvimento do setor privado tem mudado o processo de construção de políticas, ao seguir esta tendência de ‘perda de capacidade’ do Estado de controlar seus sistemas de ensino, geramos um processo de reformulação deste, através das propostas salvacionistas trazidas pelas empresas como alternativa política ao ‘fracasso’ do Estado.

Destacamos ainda, como a Fundação Lemann que se configura como a grande articuladora para formação do Movimento e para a construção de um consenso em torno da necessidade de uma base curricular comum, assumindo a postura de uma das principais apoiadoras da reforma curricular, demonstra a situação frágil do poder estatal frente às agendas políticas.

O mesmo relatório [Relatório Anual 2014 da Fundação Lemann] apresenta que a Fundação Lemann participou ativamente da construção de um grupo plural que se mobilizou pela criação de uma Base Nacional Comum da Educação para o Brasil. Prossegue dizendo ainda que “produzimos estudos que contribuíram com o esforço do governo brasileiro de construir uma base comum para os currículos de todas as escolas do país. O tema entrou definitivamente na agenda pública nacional” (p. 9) (PERONI, CAETANO, 2015, p. 346).

Para mais, isso tem demonstrado como uma concepção pobre de direito à equidade educacional é assunto difundido nos discursos feitos pela Fundação Lemann e pelos atores do Movimento. Segundo estes, a importância da Base se dá na equidade dos conhecimentos de direito, logo para eles, sem uma base curricular os estudantes não teriam a possibilidade de adquirir as mesmas habilidades e conhecimentos que todos tem direito, causando as disparidades educacionais existentes hoje no Brasil. O que vemos aqui, é a carga de responsabilidade depositada na BNCC, pois nos apresenta que todos os problemas existentes no ambiente escolar serão resolvidos com a uniformização do currículo, e, conseqüentemente, ao resolver este problema, estaremos caminhando para uma melhor posição na economia mundial. Sacristán (2000, p. 15) se refere a essa questão

⁴¹ No original: In such opaque public-private relationships it becomes challenging, if not impossible, to precisely identify the role played by different policy actors and hold them accountable (AVELAR, BALL, 2017, p. 72).

de forma muito clara “Pretender reduzir os problemas-chave de que se ocupa a teoria e práticas relacionadas com o currículo a problemas de índole técnica que é preciso resolver é, no mínimo, uma ignorância culpável”, visto que o currículo mínimo só alcançará um nível de qualidade no ensino se vir acompanhado de “uma política compensatória para os mais desfavorecidos. Evitar esse problema suporia situar tais mínimos a um nível muito baixo ou esquecer-se de suas **implicações sociais**, isto é, de que nem todos poderão abordá-los com as mesmas probabilidades de sucesso” (idem, p. 112).

Dito isto, toda essa discussão disfarçada de busca por qualidade educacional, na verdade é feita pela busca de diversos elementos: i) criar novas subjetividades nos estudantes, formando os trabalhadores com as habilidades e competências esperadas pelos empresários, para atender as demandas fluidas da sociedade do século XXI, alterando, para isso, a formação inicial e continuada de professores; ii) construir valores neoliberais nas gerações de estudantes que formarão a base da nossa sociedade no futuro; iii) lucrar com os variados campos de atuação que se abrem para as empresas privadas em todo o processo educativo pós aprovação da BNCC (fato este que veremos claramente com o mapeamento que é apresentado mais adiante);

Articulamos para o alinhamento de políticas e programas – curriculares, de formação docente, materiais didáticos e avaliações – à BNCC, sempre buscando a coerência do sistema educacional. Levantamos, em parceria com organizações nacionais e internacionais, evidências e as melhores práticas para garantir a qualidade e a legitimidade dos processos. Junto com as secretarias de educação, *construímos e disseminamos consensos e orientações técnicas para a construção dos currículos e a formação dos professores*. E levamos para toda a sociedade o debate sobre uma aprendizagem mais significativa e conectada com a vida dos estudantes. Onde tem Base, tem Movimento! (MOVIMENTO TODOS PELA BASE, 2020).

Vemos que o Movimento Todos pela Base se coloca a favor da ideia salvacionista da problemática que gira em torno da qualidade da educação, através do paradigma da eficiência do mercado, entende que, quando aproximamos a escola dos métodos gerenciais – padronização do currículo básico; alinhamento na formação de professoras e professores; mudança da gestão democrática para o gerencialismo na gestão; produção de material didático standardizado e avaliações padronizadas – encontraremos a solução para todos os problemas do sistema educacional brasileiro. Como se a precarização do trabalho docente, as condições estruturais dos ambientes escolares, o número de estudantes por sala de aula, a falta de investimento do Estado em todas as etapas da

educação, a estrutura classista na qual vivemos no sistema capitalista neoliberal, entre diversos outros problemas, não fizessem diferença na qualidade do ensino ou pudessem ser resolvidos com uma intervenção exclusivamente técnica. Ainda, apontam a construção e disseminação de consensos, juntamente com instâncias públicas de decisão, é como se o próprio público afirma-se sua incapacidade em administrar as demandas populares/coletivas, corroborando “o discurso ideológico segundo o qual tais competências e expertises precisavam ser buscadas no setor privado” (SOUZA, 2021, p. 213-214).

[...] o fato principal está no que simbolicamente representa a iniciativa do próprio governo estadual em recorrer a uma OS do setor privado na busca de alternativas para demandas específicas da área educacional, como se na própria esfera pública não houvesse a possibilidade de construção das mediações ou alternativas pedagógicas esperadas (SOUZA, 2021, p. 247-248).

Analizamos deste modo, que o Movimento influi sob as nebulosas fronteiras entre o público e o privado e aborda os problemas da educação brasileira com soluções instrumentais, adotadas por uma lógica técnica e racional, centrada apenas em uma parcela da população, e como afirma Caetano (2020, p. 43) “Essas relações entre público e privado são muito tênues quando tratamos de políticas educacionais no atual momento histórico, político e social”.

Ao assumir essas ideias do estreitamento curricular, estes atores tomam a frente com materiais e projetos prontos, rasos e que desconsideram as especificidades de cada localidade (CÓSTOLA, BORGHI, 2018). Essa experiência da lógica técnica e racional não é nova para o Brasil, a pedagogia tecnicista já se demonstrou ineficaz tanto aqui como nos países que foram os exemplos para a construção do documento da Base.

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. [...] Aqui é o trabalhador que deve se adaptar ao processo de trabalho, já que este foi objetivado [...] Buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. [...] Daí, enfim, a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais devem se ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas (SAVIANI, 1991, p. 12-13).

Discutimos até aqui a incidência do setor privado na produção e condução da política educacional de reforma curricular (ADRIÃO, PERONI, 2019; CÓSTOLA, BORGHI, 2018; BORGHI, 2021, no prelo), justificando suas intervenções em busca de equidade e melhoria da qualidade educacional. O posicionamento desses sujeitos sociais em assumir um papel educacional elaborando propostas, interferindo na construção de políticas públicas, na gestão escolar e nos currículos nacionais, acaba por produzir um conhecimento instrumental baseado apenas na racionalidade e produtividade, como bem nos aponta Saviani (1991) no trecho acima.

Nesse sentido, justificamos a necessidade de investigar as ações que esses grupos tem realizado dentro do ambiente escolar e que foram viabilizados pela reforma do aparelho do Estado, e, por consequência, pela reforma curricular dos últimos anos. Esses atores, conectados em comunidades sociais unidas por determinada concepção políticas, criam receitas mágicas que trazem soluções genéricas, criadas para que possam ser aplicadas em qualquer contexto, em qualquer nível – local, regional, nacional, global. Dessas receitas mágicas, surgem as agendas motivadas por objetivos políticos, alinhados a interesses internacionais, que tem como preocupações predominantes o “quanto”, “com que rapidez” e “quando”, em detrimento de questões como “de que forma”, “por que”, “para quem” e “quem diz”. Soluções essas “adaptáveis”, “confiáveis”, “eficazes” e “rápidas”, e que pressupõe a standardização da avaliação, dos métodos de ensino, do currículo e da formação de professores. É para eles, alternativa “potente” ao “fracasso” do Estado.

5 PERCURSO METODOLÓGICO E OS DADOS GERAIS DO MAPEAMENTO

Neste capítulo apresentaremos os procedimentos metodológicos da pesquisa – objetivos gerais, objetivos específicos e as fases para o levantamento de dados –; e os resultados oriundos do mapeamento aqui proposto, apresentando de forma geral os programas realizados pelos atores privados do MBNC nas redes públicas estaduais da região Sudeste, entre 2013 e 2019. Nessa exposição inicial dos dados do mapeamento, apresentaremos o conjunto de todos os programas identificados, referentes às três dimensões da privatização – oferta, gestão e currículo – e, em seguida, mostraremos de forma sucinta os programas referentes a privatização do currículo, objeto central desta pesquisa, que serão aprofundados por unidade federativa no capítulo seis.

5.1 Procedimentos metodológicos

Como supramencionado, este trabalho integra pesquisa interinstitucional (GREPPE), com o objetivo de investigar a atuação dos atores privados que compõe o Movimento Todos pela Base (MBNC) nas redes públicas estaduais da região sudeste, no período de 2013-2019, analisando as influências que o setor privado tem causado na construção e significação do currículo. Esta investigação acerca das tendências de privatização dos processos pedagógicos (atividades fins), foi desenvolvida ao longo dos anos de 2019 a 2021, e vem do impulso de averiguar a atuação desses atores sob o viés dos novos campos de atuação que surgem pós-aprovação da Base. A partir das análises e dos dados do mapeamento, pretendemos apontar como essas atuações se caracterizam como um processo complexo de privatização da educação pública estadual no Brasil.

Nesse sentido, partimos com os seguintes procedimentos de investigação:

- a) Identificação dos programas realizados pelos atores privados do MBNC nas redes públicas estaduais de educação da região sudeste, entre os anos de 2013 a 2019;
- b) Separação dos programas nas três dimensões das políticas educativas definidas pelo GREPPE – oferta educacional; gestão educacional e currículo;
- c) Análise dos programas relativos à dimensão de privatização do currículo – objetivos, público alvo, etapas da escolarização atendidas, formas de atuação dos programas;

- d) Verificação do número de programas oferecidos no período estudado, para avaliação de aumento ou diminuição da atuação pós-aprovação da Base; e
- e) Identificação dos atores privados mais frequentes no oferecimento de programas às instituições de ensino no sudeste.

O período selecionado para análise (2013–2019) considerou o ano de formação do Movimento até o tempo hábil para a realização desta dissertação, a qual se desenvolveu em três momentos: I) o levantamento bibliográfico; II) busca nos sites das secretarias estaduais de educação, formulando os dados primários e; III) busca no mapeamento realizado pelo GREPPE, compondo os dados secundários. Os momentos II e III culminaram no mapeamento que apresentaremos neste e no próximo capítulo.

É importante salientar que a execução deste trabalho se iniciou com o levantamento bibliográfico para dar aporte teórico às discussões aqui propostas. Esse levantamento possibilitou dialogar com outras pesquisadoras e pesquisadores que abordam o avanço das complexas formas de privatização da educação no Brasil, além dos estudos do GREPPE, que caracterizam grande parte do fundamento teórico desta investigação, permitindo melhor interpretação dos fenômenos de privatização da política educativa e a maneira como o setor privado tem se posicionado com relação a produção do novo currículo nacional.

Já para o levantamento de informações dos programas ofertados pelos atores privados do MBNC, realizamos coleta direcionada de dados disponíveis na internet relativos à presença desses atores privados na definição, indução e/ou implantação de programas educacionais de caráter curricular nos sistemas públicos estaduais da região sudeste, mapeando e caracterizando esses programas. Essas buscas direcionadas foram subdivididas em duas fases baseadas em duas fontes de dados.

A primeira fase se deu através de buscas nos sites das secretarias estaduais de educação dos estados do sudeste, usando como descritores os nomes dos atores que compõe o MBNC em 2019. É importante ressaltar que esta análise acerca dos indivíduos e instituições foi realizada em agosto de 2017 (CÓSTOLA; BORGHI; 2018) e refeita em agosto de 2019, identificando as instituições que cada nome apresentado no site do Movimento representava. Nessas investigações observamos a retirada de grupos envolvidos com o Movimento, como apresentado no capítulo quatro na seção referente a composição do MBNC.

Os nomes que permaneceram em 2019/2020 na plataforma online como envolvidos com o Movimento são: Abave, CEIPE/FGV, Cenpec, Comunidade Educativa Cedac, Consed, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho, Fundación SM, Instituto Ayrton Senna, Instituto Inspirare, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú BBA, Singularidades, Todos Pela Educação, Undime.

Aqui torna-se necessário ressaltar dois pontos: 1) serão levados em conta os grupos e instituições privadas que se declaram parte deste Movimento no site do MBNC em 2019 e 2020, incluindo as organizações que os membros do conselho consultivo representam; 2) consideraremos as denominações auto atribuídas pelas instituições – agências; organização financeira internacional; organização da sociedade civil, instituto, fundação, associação, OSCIP, OS, entidade religiosa, empresa, ONG –, estas não serão checadas ou questionadas em relação ao estatuto legal e jurídico.

Os descritores, portanto, foram colocados entre aspas no campo de busca dos sites das secretarias estaduais de educação dos estados da região sudeste⁴² da seguinte forma:

- “Abave”;
- “CEIPE/FGV”;
- “Cenpec”;
- “Comunidade Educativa Cedac”;
- “Consed”;
- “Mariza Abreu”;
- “Fundação Lemann”;
- “Fundação Maria Cecília Souto Vidigal”;
- “Fundação Roberto Marinho”;
- “Fundación SM”;
- “Instituto Ayrton Senna”;
- “Instituto Inspirare”;
- “Instituto Natura”;
- “Instituto Unibanco”;
- “Itaú BBA”;
- “Singularidades”;

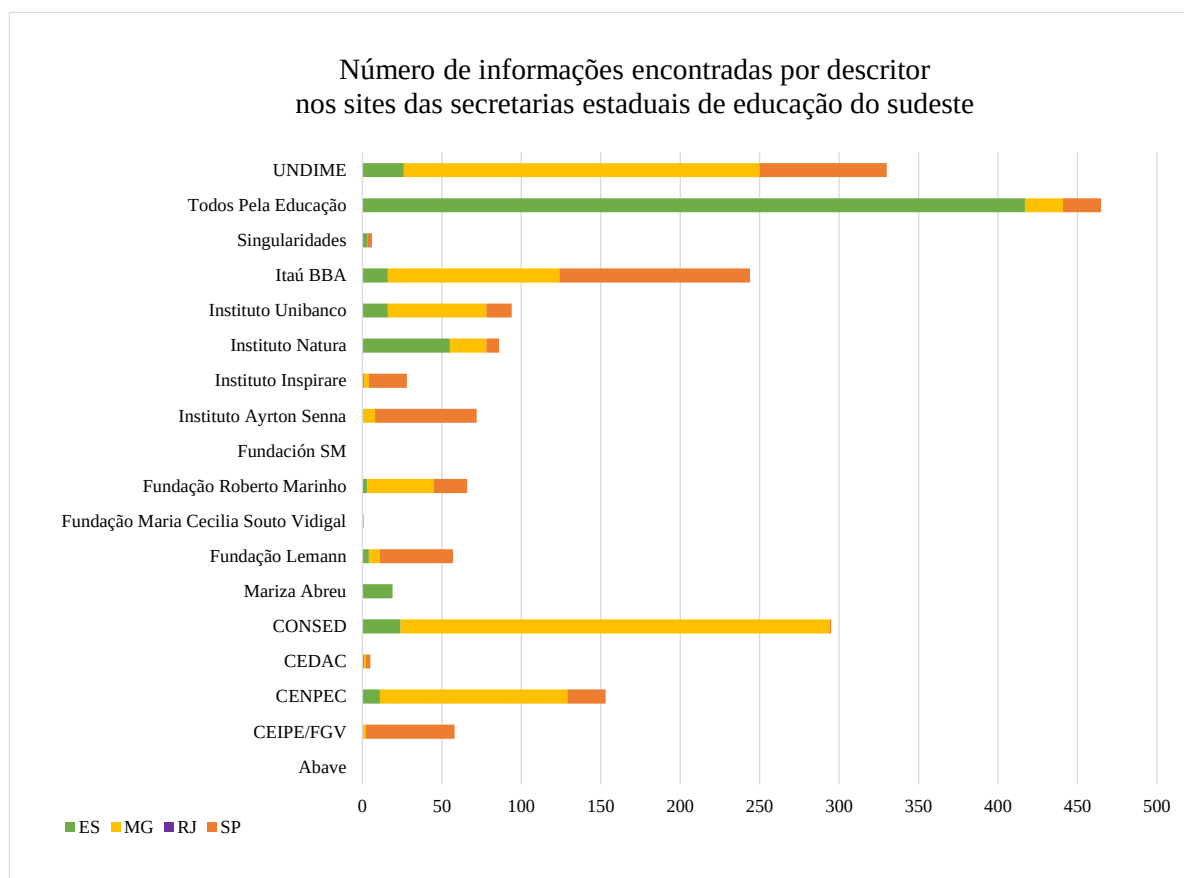
⁴² Sites das secretarias de educação: Espírito Santo: <https://sedu.es.gov.br/>; São Paulo: <https://www.educacao.sp.gov.br/>; Minas Gerais: <http://www2.educacao.mg.gov.br/>; Rio de Janeiro: <http://www.rj.gov.br/secretaria/Default.aspx?sec=EDUCA%c3%87%c3%83O>.

- “Todos Pela Educação”,
- “Undime”

Na busca inicial não excluimos como descritor a CONSED e a UNDIME, mesmo que estas não façam parte das instituições privadas, realizamos normalmente o mapeamento, identificando programas oferecidos por estes, com seus nomes como descritor. Isso resultou em programas nos quais investigamos em seus sites oficiais os envolvidos, quando o programa em questão tinha em seus financiadores, apoiadores, mantenedores e/ou outros, grupos que faziam parte dos atores privados do MBNC, estes entraram na análise do mapeamento. Esse procedimento foi realizado, pois, aconteceu por vezes de um programa com envolvimento de um ator privado não aparecer na busca quando utilizamos o nome deste ator como descritor. A exemplo temos o programa “Dreamshaper - Educação Empreendedora (Sedu Digit@l)” que possui o envolvimento da Fundação Lemann, mas este não apareceu no mapeamento quando utilizamos a Fundação como descritor, somente surgiu quando usamos o CONSED como descritor de busca.

Ao longo do mapeamento nos deparamos com a falta de informações encontradas no site da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro, seguindo a metodologia de busca estabelecida – usando o nome dos atores que compõe o MBNC como descritor – como mostra figura 4. Deste modo, optou-se por analisar todas as notícias existentes no site, respeitando o recorte temporal da pesquisa (2013-2019). As informações do site se localizam no período entre quatro de setembro de 2019 (04/09/2019) e encerram-se em nove de janeiro de 2020 (09/01/2020), totalizando 26 notícias nas quais apenas 1 fazia menção à programa relacionado com os atores aqui estudados.

Figura 4 - Quantidade de informações encontradas por descritor nos sites das secretarias estaduais de educação do sudeste – dados primários.



Fonte: Elaborado pela autora.

Essa primeira fase de busca nos sites das secretarias estaduais de educação, caracterizaram os dados primários desta pesquisa. É relevante destacar que aqui nos atentaremos mais detalhadamente à dimensão de privatização do currículo, entretanto, estas análises nos ofertaram um conjunto geral sobre todos os programas que têm sido providos por estes atores.

Posterior a essa busca inicial, partimos para a segunda fase, na qual analisamos os dados secundários disponibilizados pela investigação realizada pelo GREPPE em sua pesquisa acerca das tendências de privatização da oferta educativa, da gestão educacional e dos processos pedagógicos na educação básica brasileira, que foi realizada considerando o período 2005 e 2015 e, posteriormente, atualizada para 2018 (ADRIÃO et al., 2018). A utilização dos dados do grupo se demonstra pertinente à análise aqui feita, pois, como dito, o GREPPE caracteriza grande parte do fundamento teórico desta investigação, utilizando as três dimensões da privatização da educação que foram empregadas aqui; além de nos proporcionar informações diversas, já que as metodologias de busca são

diferentes. As informações do mapeamento do GREPPE ocorreram em três fases, conforme Garcia e Adrião (2018):

Na 1ª. fase (1º. Semestre 2016) procedeu-se à busca nos sites das secretarias de educação dos estados e DF e em até cinco páginas na plataforma Google de informações a partir da busca pelos descritores - Programas, Parcerias, Convênios, Contratos e Projetos. Na 2ª. fase (2º. Semestre 2016) acrescentou-se os descritores (Políticas e Programas na educação + nome do governador) e estendeu-se a pesquisa no Google para até dez páginas. Na 3ª fase (1º semestre 2017) incluiu-se mais dois descritores (Pacto e Compromisso), estendendo a busca no site das secretarias e no Google até que as informações consideradas relevantes para o mapeamento fossem encontradas (ADRIÃO et al. 2018, s.d.).

Nessa fonte de dados secundários foram investigados apenas os programas voltados para a dimensão de privatização do currículo – foco da investigação – dentro do recorte temporal e com incidência dos atores privados do MBNC.

A partir dessa coleta de dados primários somados com os dados secundários do GREPPE, conseguimos ter duas fontes de informação para analisar a existência de programas na região sudeste, realizados em “parceria” entre atores privados e redes estaduais de ensino. Essa segunda fonte de dados se mostrou fundamental, pois como vimos no site da secretaria estadual de educação do Rio de Janeiro a metodologia preestabelecida não resultou em nenhuma informação, e a investigação feita em todo o site após a falta de dados com o uso dos descritores, resultou em apenas um programa. Assim, ao utilizar as informações levantadas pelo GREPPE, pudemos aumentar o escopo de informações deste estado, principalmente.

Em resumo, o total de resultados encontrados nos sites das secretarias estaduais de educação foi de 2.005.

Quadro 5 - Número de informações encontradas nos sites das secretarias estaduais de educação do sudeste, por descritor e ao todo.

ATORES DO MBNC 2019-2020	ES	MG	RJ	SP
Abave	0	0	0	0
CEIPE/FGV	0	2	0	56
Cenpec	11	118	0	24
Cedac	1	1	0	3
Consed	24	270	0	1
Mariza Abreu	19	0	0	0

Fundação Lemann	4	7	0	46
Fundação Maria Cecília Souto Vidigal	0	1	0	0
Fundação Roberto Marinho	3	42	0	21
Fundación SM	0	0	0	0
Instituto Ayrton Senna	0	8	0	64
Instituto Inspirare	1	3	0	24
Instituto Natura	55	23	0	8
Instituto Unibanco	16	62	0	16
Itaú BBA	16	108	0	120
Singularidades	3	0	0	3
Todos Pela Educação	417	24	0	24
Undime	26	224	0	80
Subtotal analisado nos sites das secretarias estaduais de educação	596	893	26	490
Total analisado de dados primários e secundários*	21	42	06	37

Fonte: Elaborado pela autora. * Dentro do recorte temporal 2013-19; exclusivamente com envolvimento dos atores privados do MBNC.

Para analisar esse número de informações, juntamente com os dados disponibilizados pelo GREPPE, seguimos as seguintes etapas:

- 1) Junção dos dados primários com os dados secundários;
- 2) Seleção dos dados que faziam parte do recorte temporal – 2013 a 2019;
- 3) Seleção dos programas que faziam menção aos atores privados do MBNC;
- 4) Exclusão das informações que não se referiam à programas desses atores na rede estadual.

Com isso, obtivemos 106 programas relevantes à análise proposta, ou seja, 106 programas com algum tipo de envolvimento desse segmento do setor privado nas instituições de ensino público estadual do sudeste. A grande diferença do subtotal para o total analisado se deve aos seguintes fatos: a) a exclusão dos dados relativos apenas aos atores públicos do Movimento; b) a eliminação dos dados fora do período de análise pré-estabelecido; c) o mau funcionamento da ferramenta de filtragem de alguns sites, como foi o caso do Espírito Santo, que apesar do uso das aspas não impedia o surgimento de informações que não contemplavam o termo exato, aparecendo dados que não tinham

relação nenhuma com os atores (por exemplo o descritor “Todos pela Educação”); d) a exclusão de informações que tinham relação com os atores privados, porém não na oferta de programas de privatização, mas apenas na presença desses em reuniões, principalmente reuniões realizadas pela UNDIME e CONSED.

Após esse procedimento de filtragem a quantidade de programas encontradas foram: Espírito Santo – 21; Minas Gerais - 42; Rio de Janeiro - 06; São Paulo – 37. Esses números se referem a todo tipo de envolvimento dos atores privados do MBNC com as redes estaduais de educação da região sudeste. Dentre os dados temos informações da dimensão de privatização do currículo e gestão escolar, nenhum dado referente à oferta foi encontrado com a metodologia aqui utilizada. Isso não significa que não há incidência do setor privado na dimensão da oferta educativa, apenas simboliza que partindo da metodologia utilizada, essas informações não foram encontradas.

Como já mencionado, nossa análise será voltada para os programas referentes às estratégias de privatização dos currículos, investigando seus objetivos, público alvo, etapas da escolarização atingidas e formas de privatização do currículo. Para tal, nos utilizaremos do termo “formas” para tratar das diversas atividades que compreendem a dimensão de privatização do currículo, sendo elas: a) Inserção nos projetos pedagógicos: programas voltados à criação de projetos e indução de conteúdos nos planos pedagógicos, usando-se, por vezes, de premiação dos estudantes ou do corpo docente como forma de ‘incentivo’; b) Material didático: produção, distribuição e adoção de materiais didáticos padronizados; c) Capacitação de professores: cursos voltados para capacitação/formação continuada de professores; d) Insumos curriculares digitais: distribuição de plataformas/ferramentas online para professores, estudantes e/ou gestores voltadas para incluir o uso de tecnologias em sala.

Com essa investigação formulamos quadros como demonstrado a seguir (quadro 6), para cada programa encontrado que pertencesse ao recorte temporal de 2013 a 2019 e que tivesse envolvimento de qualquer um dos atores privados do MBNC.

Quadro 6 - Exemplo de quadro produzido através das informações primárias e secundárias.

Programa	Escrevendo o Futuro
Início	2002
Término	Vigente

Instituições envolvidas	Itaú Social; CENPEC
Objetivo	“Contribuir para a melhoria da leitura e escrita de estudantes de escolas públicas brasileiras” (ESCREVENDO O FUTURO, s.d.).
Público alvo	Professores que estejam lecionando para alunos de escolas da rede pública matriculados: 5º, 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio.
Dimensão	Formação presencial e a distância de professores de língua portuguesa.
Site	https://sedu.es.gov.br/Not%C3%ADcia/abertas-inscricoes-para-olimpiada-de-lingua-portuguesa
Acesso	03/01/2020
Site do programa	https://www.escrevendoofuturo.org.br/
Descritor	“CENPEC”

Fonte: Elaborado pela autora

Esses quadros foram formulados para todos os programas relativos às estratégias de privatização dos currículos e serão apresentadas em detalhe no capítulo seis. As informações encontradas sobre gestão escolar serão fornecidas apenas em caráter informativo no item a seguir, onde apresentamos o mapeamento de forma geral, não nos aprofundando na análise dos objetivos dos programas de gestão, nem nos grupos de atores envolvidos, público-alvo, etc.

Com essas informações coletadas conseguimos analisar a amálgama de atores que tem se articulado e gerado os conteúdos e valores que estão sendo difundidos nas escolas estaduais através desses programas, estes, por muitas vezes, possibilitados e facilitados pelo financiamento do poder público e com articulação direta com o MEC, o CNE, a CONSED e a UNDIME, como vimos no capítulo anterior. Com esses atores privados do Movimento elaboramos por estado, uma síntese com todos os envolvidos nos programas encontrados, identificando quem constitui o planejamento e a execução desses programas e a constância com que alguns grupos aparecem no mapeamento. As conexões foram produzidas por meio das ferramentas disponibilizadas no programa CorelDraw X7.

Dessarte, foram: a) identificados quais os programas referentes a privatização do currículo os atores privados que atuam no MBNC tem oferecido para as redes públicas

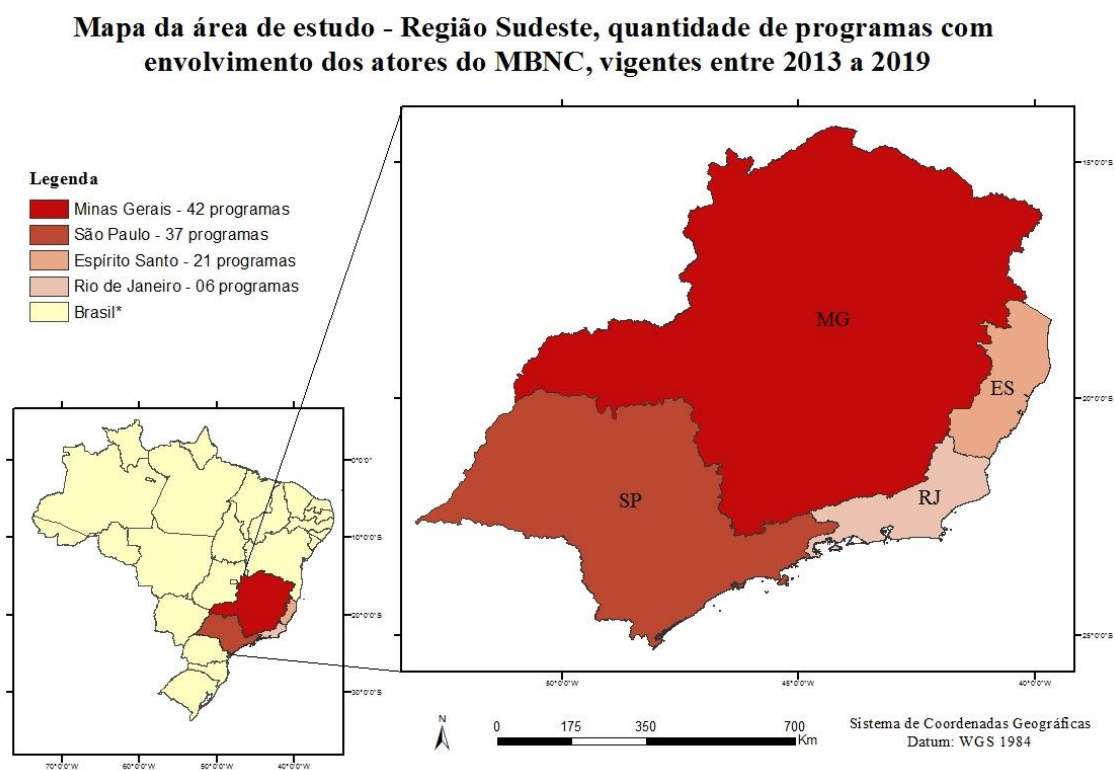
estaduais da Região Sudeste, dentro do período estudado; b) caracterizados os objetivos, público-alvo, formas de privatização do currículo e atores envolvidos; c) verificado o aumento de programas ofertados por esses atores no período estudado; d) formulado a composição dos envolvidos em cada Estado, identificando a frequência dos atores privados, e; e) trazendo à luz o debate sobre a significação do novo currículo sob as influências do setor privado.

5.2 Mapeamento geral dos programas com envolvimento de atores privados do MBNC na Região Sudeste

Dentre os dados encontrados no mapeamento, há informações de estratégias de privatização dos currículos e de gestão escolar, na dimensão da oferta não foi encontrado nenhum programa oferecido pelos atores privados do Movimento, usando a metodologia aqui proposta. Isso não significa, como já mencionado, que estes atores não ajam nesse segmento, pois como podemos ver nos trabalhos de Adrião, et al. (2018), Garcia e Adrião (2018), Adrião (2009; 2018), Adrião, Garcia e Drabach (2020), entre diversos outros trabalhos, o setor privado também está presente na oferta educacional.

Separados por unidade federativa o número de programas estabelecidos pelos atores privados do MBNC podem ser vistas na figura que se segue, na qual podemos observar que o Estado do Rio de Janeiro possui o menor número de informações encontradas, visto que o site da secretaria estadual de educação do RJ não possui uma ampla gama de informações como as demais plataformas aqui investigadas, como apresentamos no início deste capítulo. Esse pode ter sido um dos fatores para o baixo número de dados encontrados, quando comparado com os outros estados.

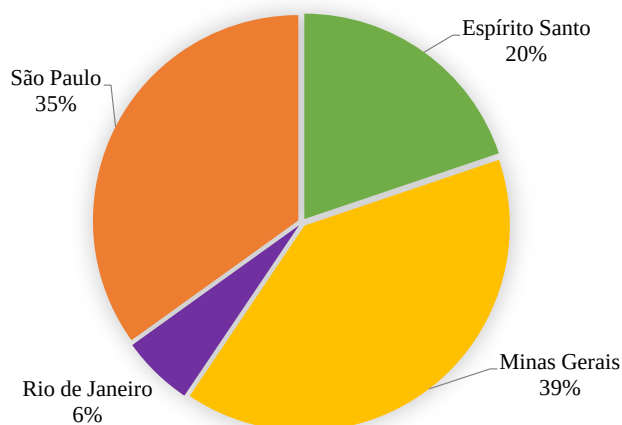
Figura 5 - Mapa com a quantidade de programas relativos às três dimensões da privatização com envolvimento dos atores privados do MBNC, entre os anos de 2013 e 2019.



Fonte: Elaborado pela autora. *A pesquisa em questão não analisa os estados brasileiros fora da região sudeste, por isso a ausência de dados acerca dos programas com envolvimento dos atores do MBNC fora desta região, não porque essa interferência não ocorra. É necessário maiores análises para mensurar o grau de envolvimento nas demais regiões brasileiras.

O mapeamento resultou em 39% dos dados relativos a privatização em Minas Gerais, seguida de 35 % em São Paulo, 20% no Espírito Santo e 6% no Rio de Janeiro (figura 6).

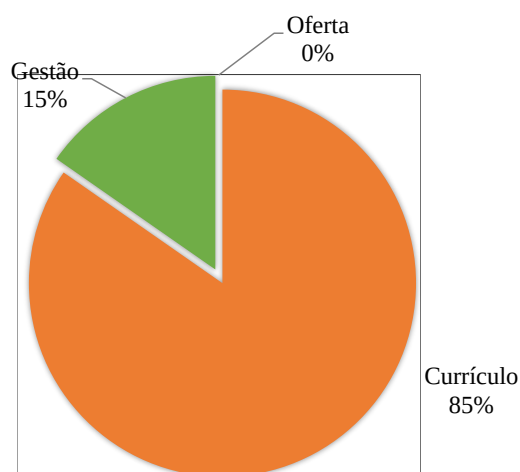
Figura 6 - Porcentagem de programas oferecidos pelos atores privados do MBNC, por estado no Sudeste, entre 2013 e 2019.



Fonte: Elaborado pela autora.

Das 106 informações que surgiram no mapeamento, encontramos 14 programas que atuam no âmbito da gestão escolar, oito (8) deles no estado do Espírito Santo, quatro (4) no estado de São Paulo, dois (2) no estado de Minas Gerais e nenhum (0) no estado do Rio de Janeiro. Os programas de gestão não serão aqui estudados em detalhe, isto é, não nos aprofundaremos nos objetivos, etapas e público-alvo destes, pois não são o foco da investigação que aqui se propõe. Entretanto, existem programas que atuam em mais de uma dimensão ao mesmo tempo, nesse mapeamento foram encontrados quatro (4) programas que agem tanto no âmbito da gestão, quanto no curricular, estes serão apresentados com maior profundidade neste capítulo e no próximo, que apresentam todos os programas relativos às estratégias de privatização dos currículos.

Figura 7 - Porcentagem dos programas por dimensão, encontrados no mapeamento dentro do período estudado (2013-2019).



Fonte: Elaborado pela autora.

A figura 7 mostra a porcentagem de programas por dimensão em todo o sudeste, na qual vemos que 85% das ações que surgiram no mapeamento são voltadas para estratégias de privatização dos currículos, 15% atuam na gestão escolar e 0% na oferta. Dos programas encontrados no mapeamento temos alguns que aparecem em mais de um estado, como mostra quadro abaixo. O programa “Escrevendo o Futuro” é o único programa que surge no mapeamento dos quatro estados do sudeste.

Quadro 7 - Programas que se repetem em mais de um estado do sudeste (2013 - 2019).

PROGRAMAS	ES	MG	RJ	SP
Agenda da Aprendizagem	X	X	-	X
Desafio Criativos da Escola	-	X	X	-
Escrevendo o futuro	X	X	X	X
Prêmio Escola Voluntária	-	X	-	X
Prêmio Itaú-Unicef	-	X	-	X
Prêmio Jovem Cientista	-	X	-	X
Prêmio Respostas para o Amanhã	-	X	X	X
Jovem de Futuro*	X	X	-	-
Prêmio Educador Nota 10	X	X	-	X
Prêmio Vivaleitura	-	X	-	X

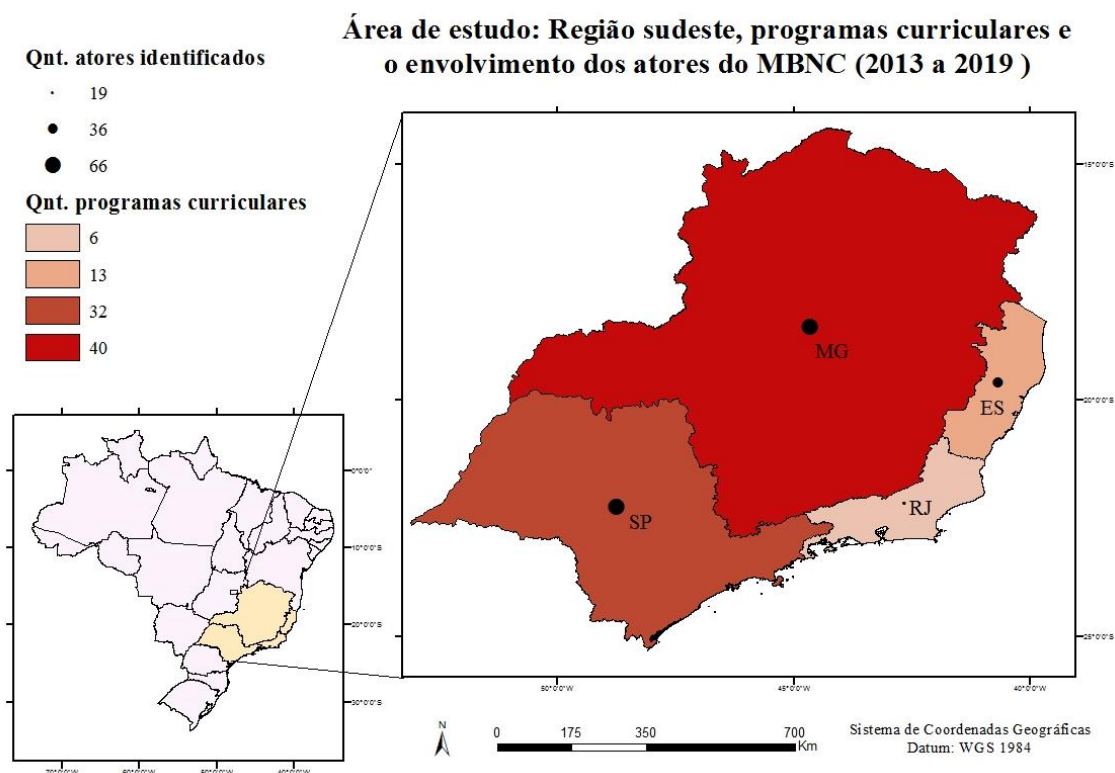
* Programas que estão envolvidos com a dimensão de privatização do currículo e gestão escolar concomitantemente. Os demais são relativos a dimensão de privatização dos currículos apenas.

Na sequência faremos uma análise geral das ações encontradas relativas apenas à dimensão de privatização do currículo na região, apresentando: a) quantidades de programas curriculares por estado; b) quantidade de atores envolvidos em programas por estado; c) número de atores públicos e privados envolvidos; d) temáticas mais comuns dos programas encontrados no mapeamento; e f) frequência da atuação dos atores privados do MBNC na educação básica estadual do Sudeste. A investigação por unidade federativa será abordada do capítulo seis.

5.3 Mapeamento dos programas relativos às estratégias de privatização do currículo no sudeste

Os programas de privatização do currículo com envolvimento dos atores do Movimento Todos pela Base nas redes públicas estaduais do sudeste, dentro do período estudado (2013-2019), pode ser observado pela figura 8. Esta mostra através da intensidade das cores que o estado de Minas Gerais é o estado com o maior escopo de programas encontradas (40), seguido por São Paulo (32), Espírito Santo (13) e, por último, Rio de Janeiro (6).

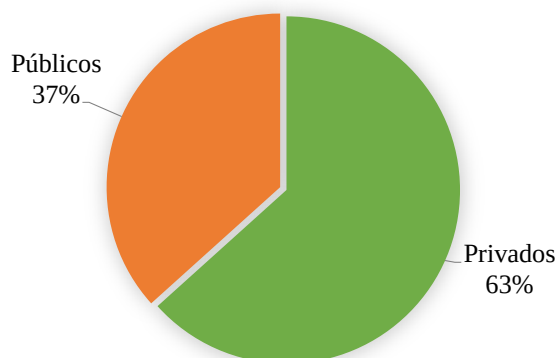
Figura 8 - Quantidade de programas de privatização do currículo com envolvimento dos atores do MBNC e número de atores envolvidos, no período de 2013 a 2019 no sudeste.



Fonte: Elaborado pela autora.

O número de atores encontrados por estado pode ser observado pelas representações em círculo na figura, estando São Paulo e Minas Gerais com 66 atores cada, o Espírito Santo com 36 atores identificados e, novamente por último, o Rio de Janeiro com 19 atores identificados no mapeamento, estes atores vão além dos que fazem parte do Movimento e serão apresentados mais à frente nesse subitem. Ao todo temos um compilado de 119 instituições, grupos, entidades e associações envolvidas com programas relativos às estratégias de privatização dos currículos no sudeste, desses atores 37% são públicos e 63% são atores privados, como apresentado na figura abaixo. Alguns desses atores se repetem no mapeamento, oferecendo mais de um programa curricular no mesmo estado e/ou em estados diferentes.

Figura 9 - Porcentagem de atores públicos e privados envolvidos programas relativos às estratégias de privatização dos currículos no sudeste entre 2013 a 2019.



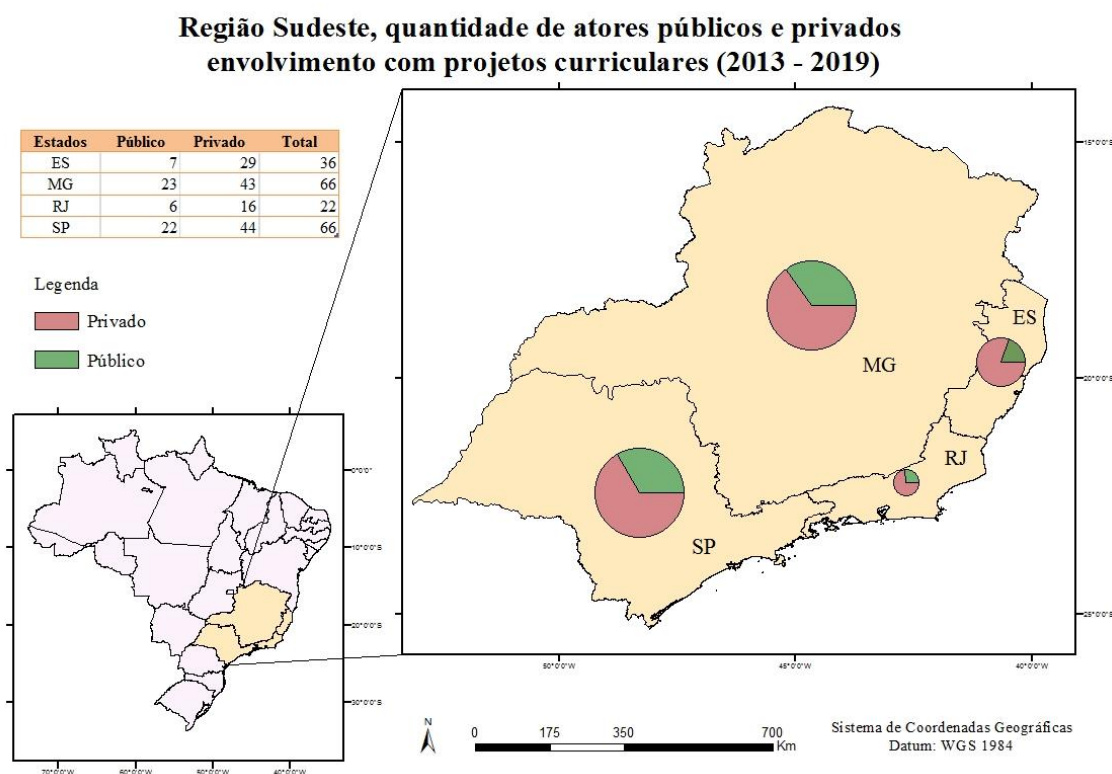
Fonte: Elaborado pela autora.

O gráfico acima demonstra a grande incidência de atores privados envolvidos com programas dentro do ambiente público escolar, com a justificativa como nos apresentam tantos trabalhos aqui já mencionados e como bem aponta Caetano (2012), de melhorar a qualidade da educação, já que pela perspectiva destes reformadores empresariais os profissionais de educação não são capazes de tornar a instituição escolar eficiente a seus modos.

Percebe-se que a política de educação introduzida através das parcerias [...] traduz-se como uma forma particular de compreender a educação, os processos de ensino e aprendizagem e o papel do professor nesse contexto, pois se entende que não é um simples programa, mas sim uma mudança na forma de gerir as questões pedagógicas das escolas públicas. Gerir o processo de ensino e aprendizagem é o papel, por excelência, da escola e do professor. Portanto, evidencia-se que as parcerias, muitas vezes, partem de um diagnóstico de que os professores não são capazes de planejar suas tarefas e por isso devem receber tudo pronto, como apostilas, aulas, rotinas ou sistemas de informações altamente controlados por uma instância superior: o professor, pelo coordenador da escola; o coordenador da escola, pelo diretor; o diretor, pelo coordenador do programa na rede e todos, pelo coordenador do programa em nível nacional (CAETANO, 2012, p. 294).

Na figura que se segue podemos ver a proporção de atores públicos e privados separados por estado, sendo: ES – 7 públicos e 29 privados; MG – 23 públicos e 43 privados; RJ – 6 públicos e 16 privados e SP – 22 públicos e 44 privados. Vemos com isso, que a grande maioria são programas realizados com envolvimento de instituições privadas em todos os estados do sudeste.

Figura 10 – Mapa da região sudeste com a quantidade de atores públicos e privados envolvidos em programas relativos às estratégias de privatização do currículo, durante o período de 2013 a 2019.

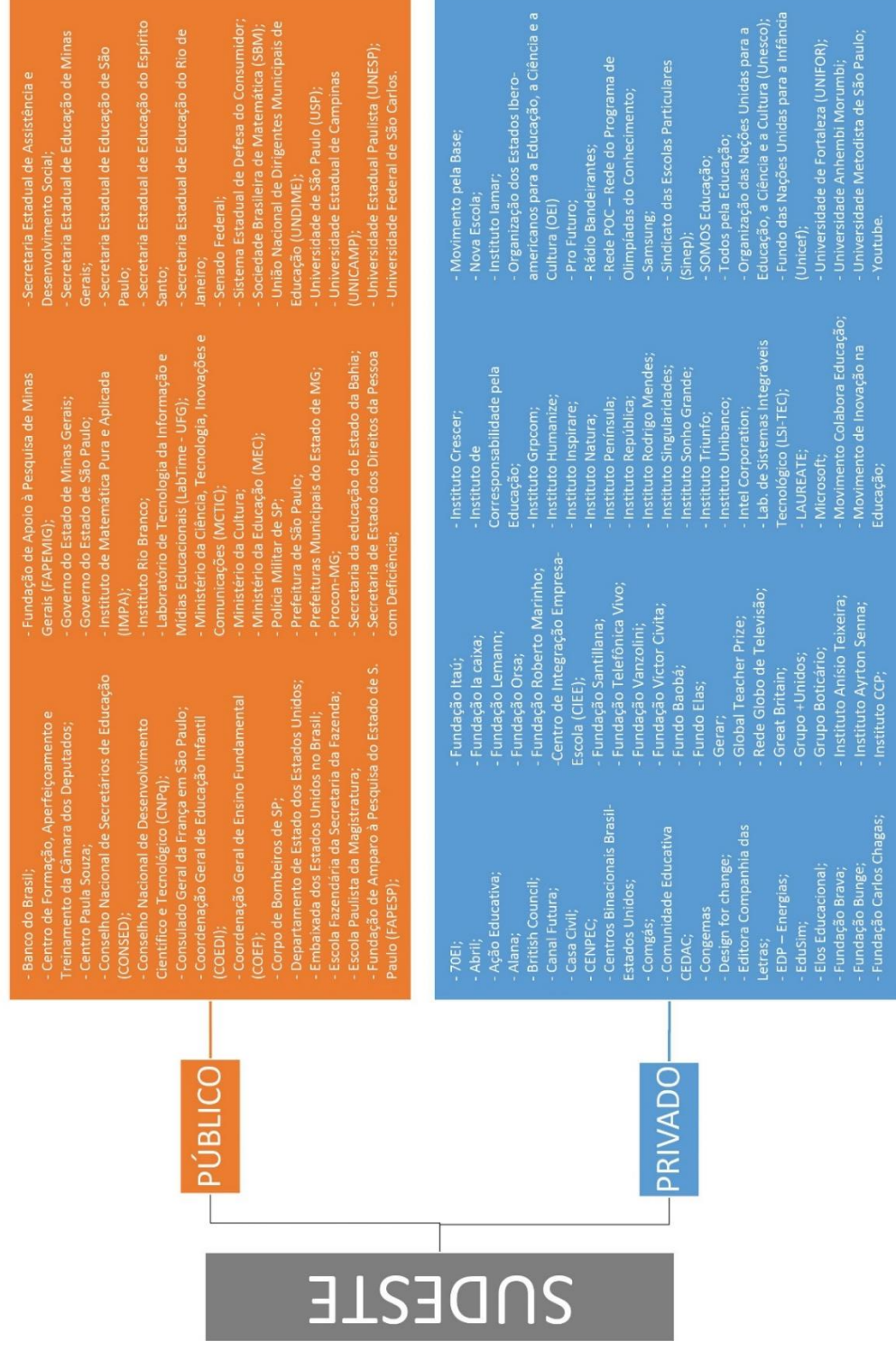


Fonte: Elaborado pela autora.

Ao refletir que nossas fontes de dados são as secretarias estaduais de educação, ou seja, que estamos nos referindo à educação pública, de responsabilidade do Estado, percebemos que **nessas escolas – estaduais de responsabilidade do Estado brasileiro – esses programas voltados para estratégias de privatização dos currículos estão nas mãos de grupos, entidades e associações privadas, com diferentes interesses, valores e concepções de educação, que não tem o dever de prestar contas à sociedade e não nas mãos do Estado, o responsável legal por garantir o direito à educação de qualidade para todos “O que era direito de todos e dever do Estado, passa a ser mercadoria e investimento individual – é a privatização de um direito” (BORGHI, 2018, p. 22).**

Essas instituições, grupos, entidades e associações que surgiram no mapeamento, compõe uma lista com 119 atores que encontram-se na figura abaixo, com os atores públicos em laranja e os atores privados em azul.

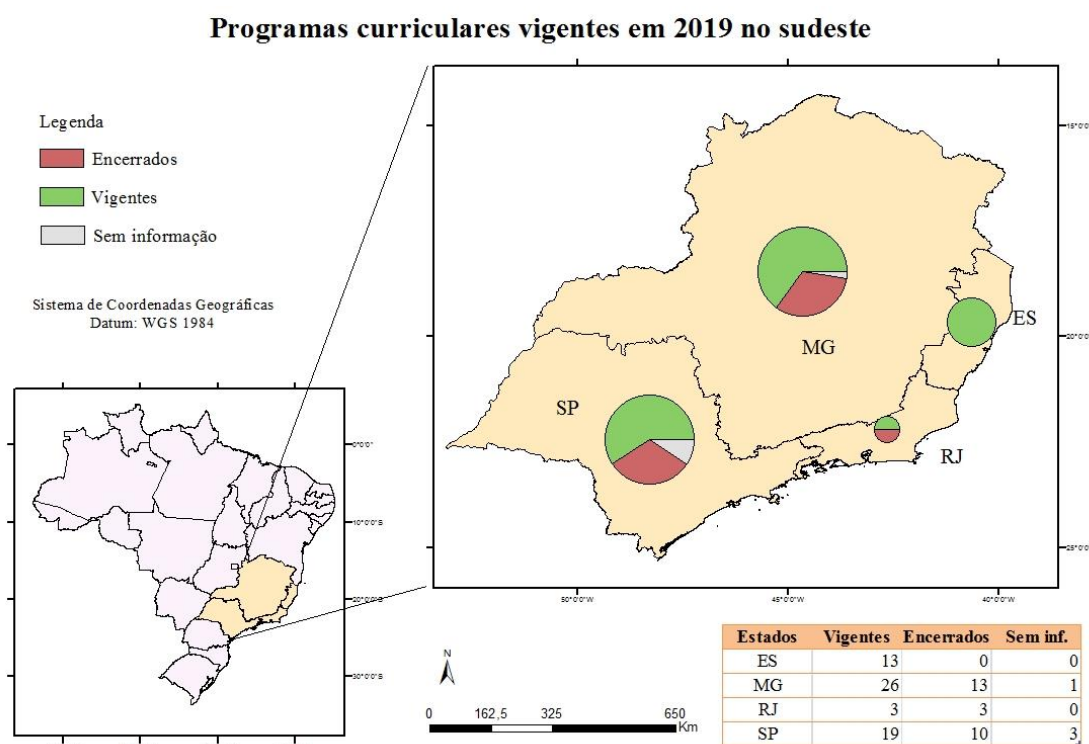
Figura 11 - Atores públicos e privados envolvidos com programas de privatização do currículo no sudeste (2013-2019).



Fonte: Elaborado pela autora.

A figura 12 destaca a quantidade de programas com que cada ator está envolvido. Para além dos dados que podemos ver referente aos atores privados nessa figura, como, por exemplo, o ator privado mais envolvido com programas privatizadores do currículo ser a Fundação Itaú Social; o que se destaca ao nosso ver é a quantidade de programas que surgiram no mapeamento sendo ofertados pela CONSED e UNDIME, sendo mais de 20 programas cada. Isso se destaca, pois, essa pesquisa considera apenas os programas que tenham envolvimento de atores privados, o que significa que todos esses mais de 20 programas que cada uma dessas organizações públicas tem ofertado, tem algum tipo de “parceria”/apoio do setor privado. Logo, por mais que o programa tenha sido planejado por uma organização que consideramos pública, que possui especialistas em educação em seu meio, estes estão sendo perpassados de alguma forma pelo setor privado.

Figura 13 - Mapa do sudeste com a quantidade de programas curriculares vigentes em 2019.



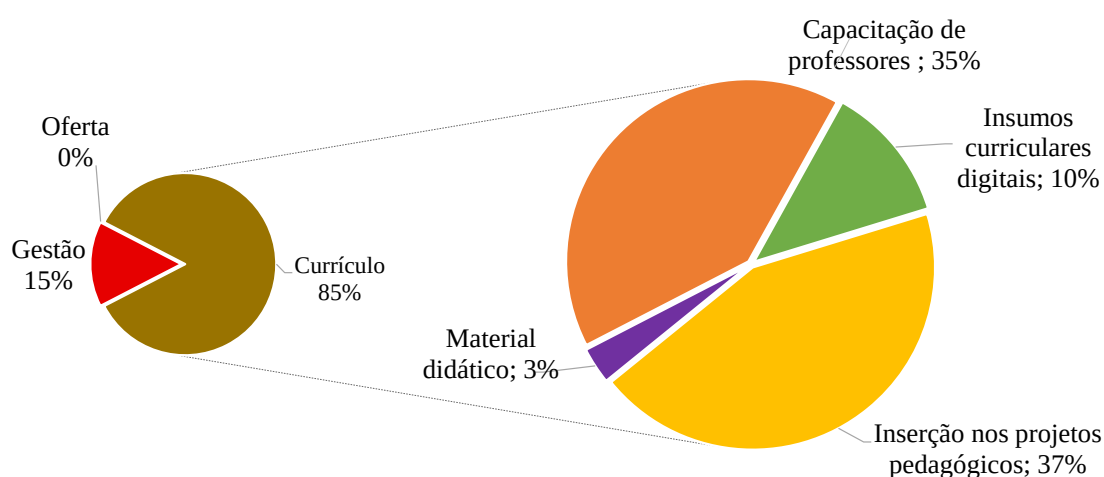
Fonte: Elaborado pela autora.

Seguindo com as análises, desses programas encontrados que incidem na privatização do currículo, temos programas que já foram encerrados – sendo 13 em Minas Gerais, 3 no Rio de Janeiro e 10 em São Paulo –; programas que encontram-se vigentes em 2019 – 13 no Espírito Santo, 26 em Minas Gerais, 3 no Rio de Janeiro e 19 em São

Paulo –; e os programas nos quais não foram identificadas essas informações – 1 programa em Minas Gerais e 3 em São Paulo. Observa-se através dessa figura (13) que Minas Gerais e São Paulo possuem a maioria dos programas vigentes.

Outra análise que se faz relevante é a porcentagem de formas diversas de privatização do currículo que foram identificadas no mapeamento. Conforme a figura 14, que demonstra que a maior parcela de programas encontra-se na dimensão da privatização do currículo (85%) como já exposto; vemos agora em mais detalhe que dentro desta dimensão a maior incidência de programas está voltada para a inserção de conteúdos nos projetos pedagógicos (37%), seguida da capacitação de professores (35%); insumos curriculares digitais (10%) e material didático (3%).

Figura 14 - Porcentagem dos programas por dimensão (2013-2019), destaque para as formas de privatização dentro da dimensão do currículo.



Fonte: Elaborado pela autora.

Essas diversas formas que vemos na figura acima, compreendem algumas atividades da dimensão de privatização do currículo, sendo apresentadas aqui as que foram identificadas no mapeamento. Cada uma dessas formas envolve uma atividade, por exemplo, a forma de privatização através da “Inserção nos projetos pedagógicos” se refere aos programas voltados à criação de projetos e indução de conteúdos nos planos pedagógicos, usando-se, por vezes, de premiação dos estudantes ou do corpo docente como forma de ‘incentivo’; a forma referente ao “Material didático” seriam os programas que oferecem as escolas à adoção de materiais didáticos padronizados; a forma relativa à “Capacitação de professores” são os programas voltados aos cursos oferecidos para

capacitação/formação continuada da categoria docente; e, por último, a forma encontrada no mapeamento relativa aos “Insumos curriculares digitais” se refere aos programas voltados para a distribuição de plataformas/ferramentas online para professores, estudantes e/ou gestores, com o intuito de incluir o uso de tecnologias em sala. Essas foram as formas identificadas no mapeamento aqui realizado, entretanto, outras formas de privatização dentro da dimensão dos currículos podem ocorrer, a privatização curricular não se limita a essas quatro.

Dentre essas formas privatizadoras do currículo apresentadas, as temáticas mais comuns dos programas que surgiram no mapeamento são as que se seguem.

Inserção de conteúdos nos projetos pedagógicos	➤ Temáticas voltadas para português e matemática atreladas a avaliação por desempenho e premiação; ➤ Protagonismo juvenil; ➤ Competências socioemocionais com projeto de leitura; ➤ Empreendedorismo; ➤ Projeto de vida e tecnologia; ➤ Aprendizagem ativa (“potencial de liderança”).
Material didático	➤ Projeto de vida; ➤ Atitudes empreendedoras; ➤ Preparação do jovem para o século XXI (protagonismo e empreendedorismo); ➤ Língua portuguesa e matemática; ➤ Educação empreendedora.
Capacitação de professores	➤ Competências socioemocionais; ➤ Metodologias ativas com base nos pilares da educação; ➤ Capacitação para formação técnica; ➤ Capacitação para educação profissional; ➤ Capacitação para a implementação da BNCC em sala de aula; ➤ Novo Ensino Médio; ➤ Gestão estratégica (gerencialismo focando em diminuição de custos); ➤ Itinerários formativos.

Insumos curriculares	➤ Linguagem computacional;
digitais	➤ Plano de inovação digital.

Fonte: Elaborado pela autora.

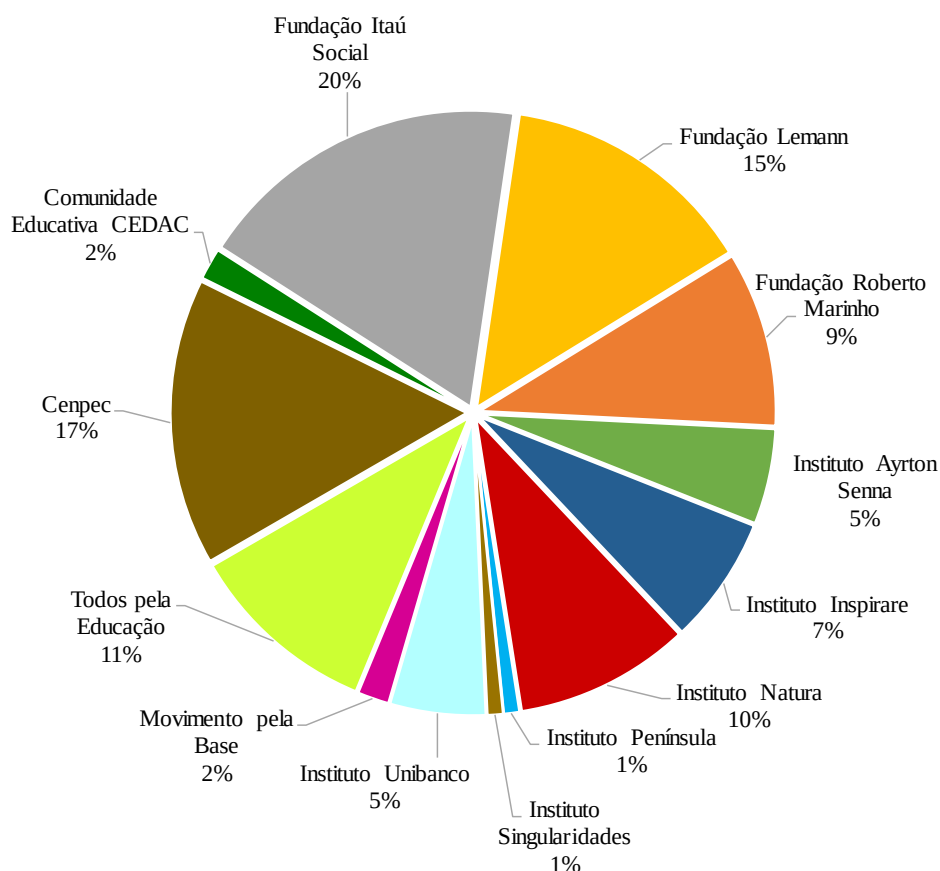
Como podemos verificar as temáticas referentes ao protagonismo, empreendedorismo, projeto de vida, competição e competências socioemocionais se destacam como temáticas comuns nas diversas formas de privatização curricular identificadas. Tendendo a valorizar e fortalecer os princípios da Teoria do Capital Humano, trazendo aos estudantes os valores neoliberais da competitividade, meritocracia, flexibilidade, do talento individual, com a promessa da empregabilidade.

A tese da empregabilidade recupera a visão individualista da teoria do capital humano, mas acaba com o nexo que se estabelecia entre o desenvolvimento do capital humano individual e o capital humano social: as possibilidades de inserção de um indivíduo no mercado dependem (potencialmente) da posse de um conjunto de saberes, competências e credenciais que o habilitam para a competição pelos empregos disponíveis (a educação é, de fato, um investimento em capital humano individual) (GENTILI, 2005, p. 53-54).

Com isso, os programas se voltam para questões que fortalecem a individualidade, construindo a ideia de que os indivíduos são responsáveis por seu fracasso ou sucesso profissional e econômico. Frigotto (2000) em uma crítica à lógica meritocrática afirma que:

Se todos os indivíduos são livres, se todos no mercado de trocas podem vender e comprar o que querem, o problema da desigualdade é culpa do indivíduo [...]. Dentro desta ótica, a sociedade capitalista não está dividida em classes, mas sim em estratos. A estratificação decorre de uma analogia do mecanismo de concorrência perfeita. Os indivíduos ganham seu lugar na hierarquia de estratificação segundo o critério de mérito. O mérito é definido em termos de talentos individuais e motivação (FRIGOTTO, 2000, p. 61).

Figura 15 - Frequência em porcentagem de atores privados do MBNC em programas de privatização do currículo durante o período estudado (2013 - 2019).



Fonte: Elaborado pela autora.

A última análise deste capítulo se refere aos atores envolvidos com esses programas que, na maior parte, difundem valores sob o prisma do fator econômico, em detrimento de uma educação voltada a estrutura econômico-social (político, social e ético emancipatório), como vimos acima com as temáticas mais valorizadas pelos programas. Dentre os 119 atores identificados, pudemos também verificar a frequência de envolvimento destes, como vimos na figura 12, onde os atores públicos mais frequentes foram a CONSED surgindo 25 vezes, o que representa 23% dos programas; assim como a UNDIME surgindo 25 vezes, sendo em 23% dos programas; Secretaria Estadual de Educação de São Paulo surgindo 13 vezes, relativo à 12% dos programas; Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) surgindo 10 vezes em 9% dos programas e o Ministério da Educação (MEC) surgindo 8 vezes em 7% dos programas. Ainda pudemos identificar a incidência de cada ator privado do Movimento Todos pela Base, os quais podemos ver na figura 15, sendo os quatro mais expressivos, isto é, que surgiram

mais vezes no mapeamento oferecendo programas curriculares às escolas estaduais: Fundação Itaú Social surgindo 21 vezes, representando 20%; Cenpec surgindo 18 vezes, sendo 17%; Fundação Lemann aparecendo 16 vezes, sendo 15%; Todos pela Educação surgindo 12 vezes, sendo 11%. Esses quatro atores privados serão apresentados com maior detalhe no capítulo sete.

O que podemos aferir através dos dados e das análises realizadas até o momento é que esses atores têm optado, prioritariamente, em interferir nos projetos pedagógicos e na formação dos professores que estão atuando em sala (vide figura 14), com temáticas voltadas à princípios individualistas e concorrenciais, **ressaltando que a metodologia se limita a instituições estaduais públicas de ensino**, ou seja, um ambiente público enquanto forma, mas e enquanto conteúdo? Esperamos abordar mais afundo o tema durante o próximo capítulo.

No capítulo seis, portanto, apresentaremos as análises de cada estado separadamente, começando pelo Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e terminando com a investigação de São Paulo. As similaridades e diferenças encontradas entre esses, bem como a análise dos programas voltados para a Base, serão expostas e discutidos ao final do capítulo.

6 PROGRAMAS PRIVATIZADORES DO CURRÍCULO NO SUDESTE POR UNIDADE FEDERATIVA

Nesse capítulo nos debruçaremos nas especificidades de cada estado do sudeste, fazendo uma breve caracterização destes e das suas redes estaduais de ensino, para depois apresentar e analisar os programas referentes às estratégias de privatização do currículo. Apresentaremos um mapa com a quantidade de programas curriculares em cada estado do sudeste entre os anos de 2013-2019; os objetivos desses; os programas que se encontram vigentes e encerrados; seus anos de criação; suas formas de privatização (material didático; capacitação de professores; inserção nos projetos pedagógicos; atividades de enriquecimento curricular além do obrigatório; insumos curriculares digitais); as etapas da escolarização atingidas pelos programas; o público-alvo; a quantidade de atores públicos e privados envolvidos que vão além dos atores que compõem o Movimento Todos pela Base; a frequência com que cada ator aparece no mapeamento, demonstrando os grupos mais envolvidos com programas nas redes públicas estaduais; além de um quadro com todos os dados do mapeamento referentes ao currículo por estado, especificando as informações de cada programa, como o nome, ano de início e término dos programas, todas as instituições envolvidas, os objetivos autodeclarados, entre outras informações. O item 6.5 apresentará uma síntese das similaridades e diferenças entre os programas de privatização curricular encontrados, fechando a análise geral do que tem sido os pontos de atuação mais fortes desses atores dentro das instituições de ensino estaduais da região. E, por último, o item 6.5.1 mostrará, especificamente, os programas que possuem seus objetivos voltados para a Base, trazendo à luz quais formas de privatização tem adentrado o ambiente escolar agora com a implementação da BNCC nas escolas.

6.1 O estado do Espírito Santo e as tendências de privatização do currículo

Iniciamos este item trazendo uma breve caracterização do estado do Espírito Santo e um panorama geral sobre o cenário da rede estadual de ensino. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apresentava no último censo um total de 3.514.952 habitantes, com população estimada para 4.018.650 pessoas em 2019, distribuídas em 78 municípios, com IDH de 0,740. O Índice de Desenvolvimento da

Educação Básica (IDEB) em 2017 na rede pública para os anos iniciais do ensino fundamental foi de 5,7 e para os anos finais do ensino fundamental de 4,4 (IBGE, 2020a).

Quadro 8 - Governadores do estado do Espírito Santo – 2011-2019.

Nome do Governador	Período de atuação		Partido
Renato Casagrande	1 de janeiro de 2011	31 de dezembro de 2014	Partido Socialista Brasileiro PSB
Paulo Hartung	1 de janeiro de 2015	31 de dezembro de 2018	Partido do Movimento Democrático Brasileiro PMDB
Renato Casagrande	1 de janeiro de 2019	Em exercício	Partido Socialista Brasileiro PSB

Fonte: Elaborado pela autora.

No período estudado o estado teve 2 governadores diferentes, em 2013 o governador Renato Casagrande do Partido Socialista Brasileiro (PSB), ocupava o cargo ao qual foi eleito no ano de 2011, permanecendo até 31 de dezembro de 2014. Posteriormente, Paulo Hartung assume como governador representando o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), que se mantém no cargo até 31 de dezembro de 2018. Renato Casagrande reassume como governador eleito em 1º de janeiro de 2019 e é quem está em exercício até o momento da escrita desta pesquisa.

No sistema educacional do Espírito Santo há o Conselho Estadual de Educação – CEE/ES, que foi criado em 09 de novembro 1962 apoiado pela Lei n. 1.735, que define suas funções. Ao longo do tempo diversas leis alteraram a composição do conselho, a Lei Complementar n. 401 de 12 de julho de 2007 é a que encontra-se vigente, está decretou a competência do grupo enquanto órgão participativo e representativo de deliberação coletiva do sistema estadual de ensino, exercendo função normativa, consultiva, deliberativa e de assessoramento ao secretário de Estado da Educação, o número de conselheiros é de 14 titulares e 14 suplentes, seus mandatos foram fixados em quatro anos (SEDU, 2014). O secretário estadual de educação em exercício desde 1º de janeiro de 2019 é Vitor de Ângelo, indicado pelo governador Renato Casagrande em 2018.

O Espírito Santo tem como sistema de avaliação o PAEBES – Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo, que classifica os alunos em quatro parâmetros: Abaixo do Básico, Básico, Proficiente e Avançado.

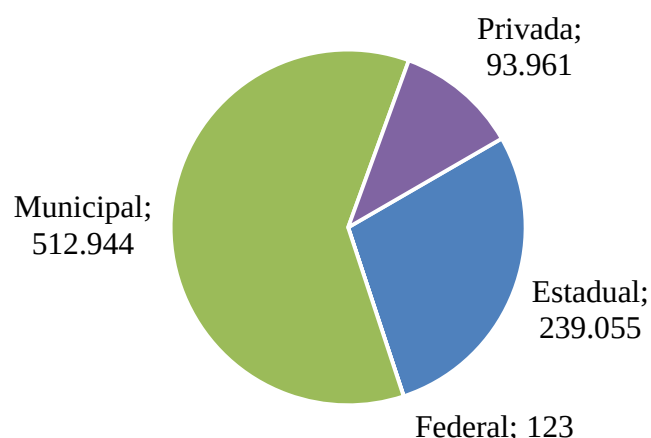
O PAEBES teve início no ano de 2009 e visa avaliar os estudantes do Ensino Fundamental e Médio do Espírito Santo das escolas da rede estadual, redes municipais associadas e escolas particulares participantes, em relação ao nível de apropriação dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática (de todas as etapas avaliadas) e, em anos alternados, em Ciências Humanas e Ciências da Natureza (a partir do 9º ano EF) (SEDU, 2018).

Quadro 9 - Número de matrículas no Espírito Santo em 2019, por dependência administrativa.

Espírito Santo 2019	Ensino Regular					Educação de Jovens e Adultos (EJA)	
	Educação Infantil		Ensino Fundamental *		Ensino Médio *		
Dependência Administrativa	Creche	Pré- Escola	Anos Iniciais	Anos Finais	Ensino Médio	EJA Ens. Fundament al *	EJA Ensino Médio
Estadual	0	0	29.070	72.220	85.622	14.372	29.446
Federal	45	75	0	0	0	0	0
Municipal	65.905	93.425	203.756	113.444	0	16.899	216
Privada	6.701	10.532	36.939	26.314	12.344	39	85
Espírito Santo 2019	Educação Especial (alunos de escolas especiais, classes especiais e incluídos)						
	Educação Infantil		Ensino Fundamental *		Ensino Médio *	EJA	
Dependência Administrativa	Creche	Pré- Escola	Anos Iniciais	Anos Finais	Ensino Médio	EJA Ensino Fundament al *	EJA Ensino Médio
Estadual	0	0	1.346	3.362	2.940	341	336
Federal	0	3	0	0	0	0	0
Municipal	1.082	2.068	10.053	5.489	0	604	3
Privada	54	122	379	324	128	0	0

Fonte: Elaborado pela autora. Dados: Inep/MEC 2019. Notas: Ensino Fundamental: são considerados anos iniciais da 1ª a 4ª série para sistemas com 8 anos de duração, ou, do 1º ao 5º ano para sistemas com 9 anos de duração. Anos Finais é considerado da 5ª a 8ª série para sistemas com 8 anos de duração, ou, do 6º ao 9º ano para sistemas com 9 anos de duração. Ensino Médio: consideradas as matrículas do Ensino Médio Normal/Magistério. EJA - Ensino Fundamental e EJA - Ensino Fundamental (Educação Especial): consideradas as matrículas do Projovem Urbano.

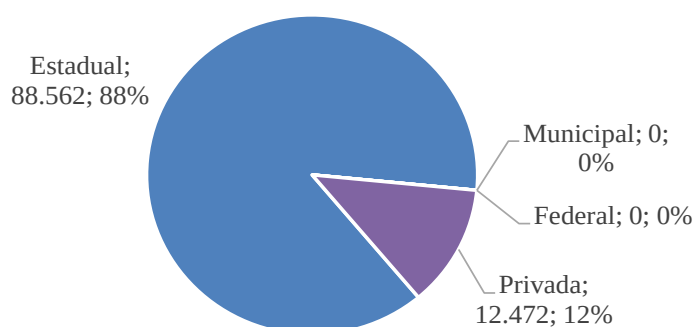
Figura 16 - Número de matrículas da educação básica no Espírito Santo por dependência administrativa, em 2019.



Fonte: Elaborado pela autora.

Analisando o número de matrículas na educação básica do Espírito Santo, vemos que a maior parcela destas são realizadas em instituições de ensino municipais (512.944 matrículas, 60,6%), seguidas pelas instituições estaduais (239.055 matrículas, 28,2%), e em menor número, as instituições privadas (93.961 matrículas, 11,19%) e as instituições federais (123 matrículas, 0,01%), quadro 9 e figura 16.

Figura 17 - Número de matrículas no Ensino Médio por dependência administrativa, segundo censo escolar 2019.



Fonte: Elaborado pela autora.

Entretanto, apesar da maior parte de matrículas ocorrerem no município, quando analisamos os dados pelas etapas da escolarização, vemos que as matrículas no ensino médio são em sua maioria feitas nas instituições estaduais (88%), seguida pelas instituições privadas (12%). Isso pode explicar o grande escopo de informações que foram encontradas no site da secretaria estadual de educação, relativos à projetos no ensino médio dentro da dimensão de privatização do currículo (38%). Abordaremos os programas e suas especificidades com mais detalhes a seguir.

6.1.1 Mapeamento da atuação dos atores privados do MBNC na educação estadual capixaba.

No mapeamento do estado do Espírito Santo foram encontrados no período pesquisado treze (13) programas de privatização do currículo na rede estadual de ensino. Quanto às etapas de escolaridade atendidas pelos programas, elas se dividiram em sua maioria entre o ensino médio e o ensino fundamental. Nas formas de privatização do currículo predominou a capacitação de professores e o público-alvo prevalecente é a categoria docente.

O quadro abaixo apresenta todos os dados encontrados no mapeamento referente à essas estratégias de privatização do currículo no Espírito Santo, seguindo a metodologia descrita no capítulo cinco. Neste quadro apontaremos o nome dos programas, a vigência destes, as instituições parceiras, os objetivos autodeclarados, o público-alvo e as etapas da escolarização. Para informações sobre o descritor que resultou em cada programa, bem como a fonte das informações e a data de acesso, vide apêndice B no final deste documento.

Quadro 10 - Quadro com todos os programas referentes às estratégias de privatização do currículo no Espírito Santo (2013-2019).

Programa	Criação-Término	Instituições parceiras	Objetivos declarados	Público-alvo	Etapas da escolarização
Agenda da Aprendizagem	2019	Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), em regime de colaboração com a União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e Unibanco	“Agenda de prioridades para a Educação Pública, com foco na Aprendizagem”.	Técnicos de todas as secretarias estaduais de Educação	Educação infantil, ensino fundamental e ensino médio
Currículo Interativo Digit@l (Sedu Digit@l)	2016 - Vigente	Secretaria de Estado da Educação (Sedu); Instituto Natura; Inspirare; Fundação Telefônica Vivo	“A proposta é desenvolver cultura/experiência digital integrada ao desenvolvimento e fortalecimento do currículo escolar, por meio de formação e assessoramento aos professores, do uso de metodologias ativas, do estímulo ao engajamento dos estudantes e a produção de conhecimentos e a valorização das produções escolares”.	Professores, estudantes e familiares do Espírito Santo	Ensino fundamental e ensino médio
Desafio Inova Escola	2019	Pro Futuro; Consed; Undime; Movimento de Inovação na Educação; Fundação Telefônica/Vivo; Unesco; Cenpec; Fundação la Caixa	“A iniciativa disponibilizou uma Trilha Formativa para mais de 4.400 educadores apresentando atividades on-line e in loco para orientar a construção de um Plano de Inovação para suas escolas”.	Professores da Rede Pública do Estado	Ensino fundamental e ensino médio

Docente Articular (DA) - formação para a implementação do Currículo do Estado do Espírito Santo	2019	Sedu, União Nacional, os Dirigentes Municipais de Educação (Undime); Sindicato das Empresas Particulares de Ensino do Espírito Santo (Sinepe-ES)	“A formação abrange [...] a Educação Integral, as competências socioemocionais e os temas integradores”.	Professores da Rede Estadual e das redes municipais de Ensino	Educação infantil, ensino fundamental e ensino médio
Dreamshaper - Educação Empreendedora (Sedu Digit@l)	2013-2019	Fundação Lemann, UNIFOR, EDP, LAUREATE, CPS, Governo do Estado de São Paulo, Instituto Triunfo, Instituto CCP, Rio Branco, Instituto Iamar	"A DreamShaper é uma plataforma para alunos e professores, desenhada para guiar e acompanhar o aluno em todo o processo, oferecendo um conjunto de materiais pedagógicos que ajudam o aluno a progredir de forma autônoma. Serve como base tecnológica para os projetos que professores querem realizar com os alunos."	Estudantes e professores da rede pública estadual do Espírito Santo	Ensino Fundamental, ensino médio e ensino Superior
Escrevendo o futuro - Olimpíada de Língua Portuguesa	2002 - Vigente	Fundação Itaú Social; Cenpec - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária; Ministério da Educação; Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed); União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime); Canal Futura; Fundação Roberto Marinho	Tem por objetivo a “melhoria do ensino da leitura e escrita nas escolas públicas de todo o país. Realiza diversas modalidades de formação presencial e a distância para educadores, além de um concurso de textos que premia as melhores produções dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio”.	Professores de língua portuguesa das escolas públicas e alunos do 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio	Ensino fundamental e ensino médio

Formação em Comunidade de Aprendizagem	2019	Instituto Natura	“As ações educativas de Êxito é uma proposta de transformação educacional que busca melhorar a aprendizagem e a convivência de todos os estudantes. Baseado nos Princípios da Aprendizagem Dialógica e em um conjunto de Ações Educativas de Êxito, o projeto leva práticas comprovadamente eficazes para a sala de aula e para a gestão escolar”.	Professores da rede estadual de Ensino em Escolas de Tempo Integral.	Ensino fundamental e ensino médio
Formação em educação profissional	2019	Secretaria de Estado da Educação (Sedu); Itaú	“A formação em educação profissional torna os educadores capacitados para serem multiplicadores e implementadores do currículo de formação técnica”.	Diretores, pedagogos, supervisores pedagógicos e professores da Rede Estadual	Ensino médio
Jovem de Futuro*	2007 - Vigente	Instituto Unibanco	“[o programa] 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. O programa também estimula as trocas de experiências entre os gestores nele envolvidos, de forma a contribuir ao fortalecimento dos conhecimentos instalados e produzidos em cada rede parceira”.	Profissionais das redes públicas de Ensino Médio	Educação infantil, ensino fundamental e ensino médio

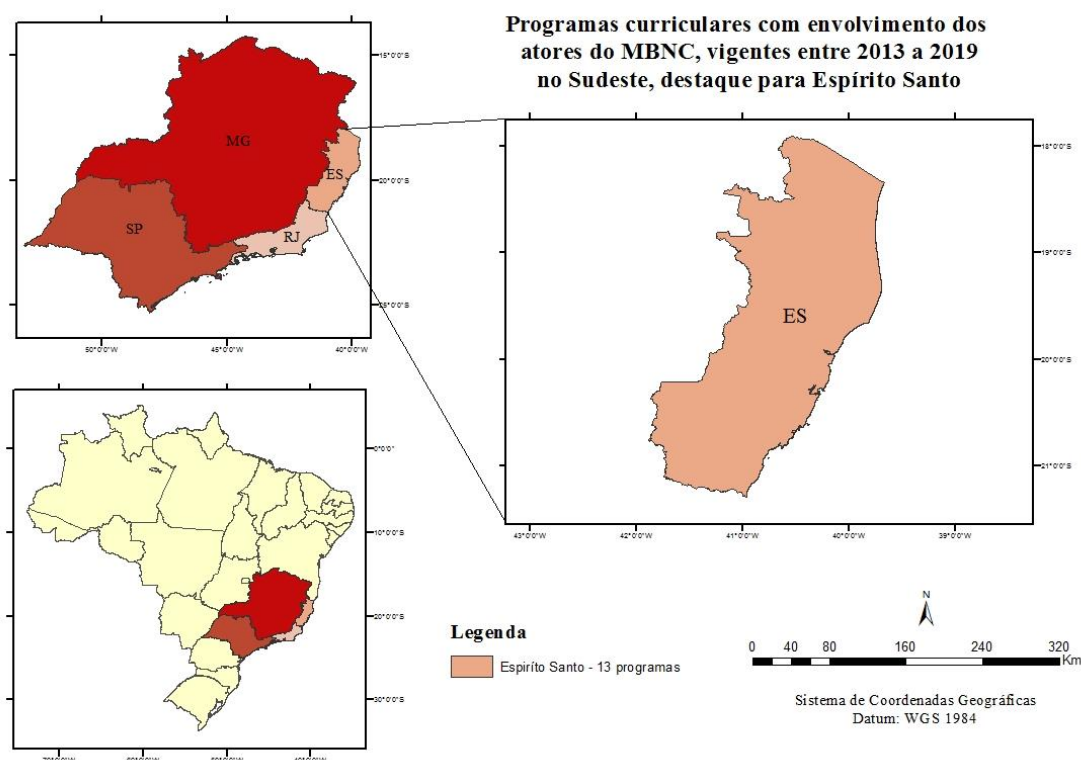
Nas Trilhas do Paes - Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo (Paes)	2017 - Vigente	Secretaria de Estado da Educação (Sedu); Comunidade Educativa Cedac; Instituto Natura	“O objetivo da ação é aprimorar os conhecimentos dos profissionais, nos conteúdos referenciados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e também cooperar com educadores de todo Brasil”.	Professores multiplicadores das redes municipais e Estadual	Educação infantil, ensino fundamental e ensino médio
Prêmio Educador Nota 10	1998 - Vigente	Fundação Victor Civita; Abril; Globo; Fundação Roberto Marinho; Nova Escola; Instituto Rodrigo Mendes; Unicef; Fundação Lemann; SOMOS Educação; Global Teacher Prize; CONSED; Instituto Natura; Todos pela Educação	“Reconhece e valoriza professores da Educação Infantil ao Ensino Médio e também coordenadores pedagógicos e gestores escolares de escolas públicas e privadas de todo o país” através da premiação com base nos projetos apresentados.	Professores da Educação Infantil ao Ensino Médio, coordenadores pedagógicos e gestores escolares de escolas públicas e privadas	Educação infantil, ensino fundamental e ensino médio
Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC)*	2019	Secretaria da Educação (Sedu); Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Cenpec	“Planejamento e organização da formação do novo Currículo do Espírito Santo”.	Professores e gestores	Educação infantil e ensino fundamental

Programa de Qualificação dos Profissionais da Educação do Espírito Santo	2019	A Secretaria de Estado da Educação (Sedu), União dos Dirigentes Municipais de Educação do Espírito Santo (Undime-ES), Cenpec	“O objetivo é garantir a implementação do Novo Currículo do Espírito Santo e, assim, promover mudanças metodológicas nas redes públicas de ensino, de maneira a fazer com que os profissionais da Educação reorganizem suas práticas a partir do estudo do documento curricular, que orientará a Educação nos próximos anos”.	Professores da rede estadual de ensino	Educação infantil, ensino fundamental e ensino médio

Fonte: Elaborado pela autora, dados relativos à programas entre 2013-2019.

* Programas que estão envolvidos com a dimensão de privatização do currículo e gestão escolar concomitantemente.

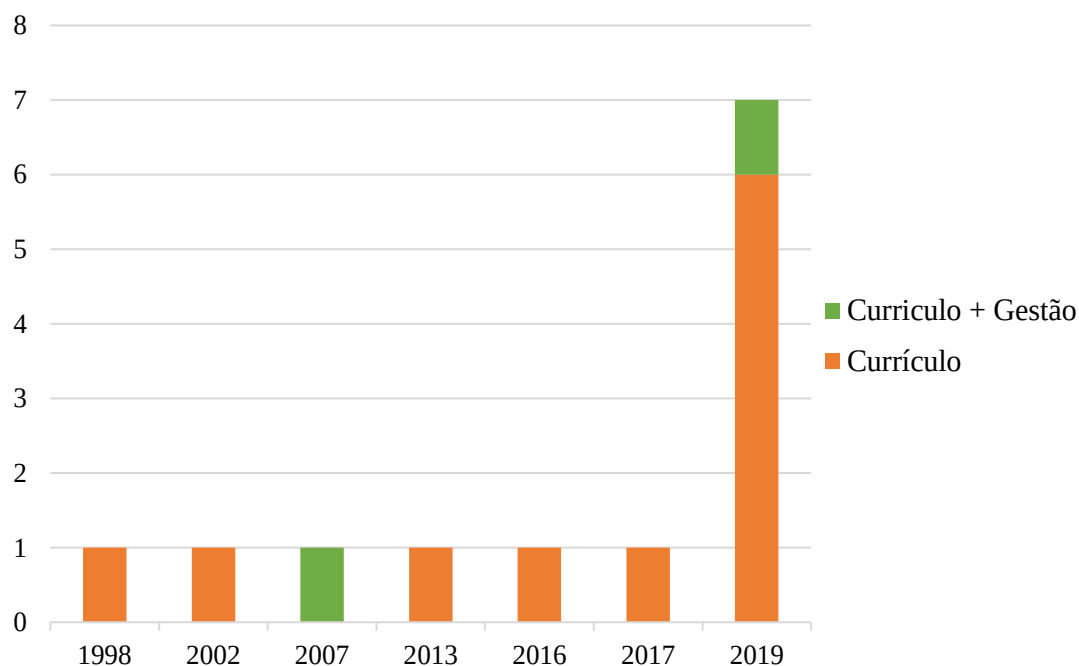
Figura 18 - Mapa do sudeste de programas que incidem na dimensão do currículo com envolvimento dos atores do MBNC (2013-2019), destaque para Espírito Santo.



Fonte: Elaborado pela autora. *O mapeamento foi realizado apenas no sudeste, portanto, a falta de dados no restante do país não representa a ausência de programas de atores privados nas outras unidades federativas.

O mapeamento realizado resultou em 21 programas das três dimensões das políticas educativas, desses 21 temos 13 que são programas relativos às estratégias de privatização do currículo, representando 65% dos dados no geral. Essa dimensão curricular, como já dito, engloba todos os insumos curriculares, lembrando ainda que alguns programas abarcam tanto uma dimensão, quanto outras ao mesmo tempo. Neste caso, temos programas voltados para currículo e gestão concomitantemente, que foram destacados com asterisco no quadro acima.

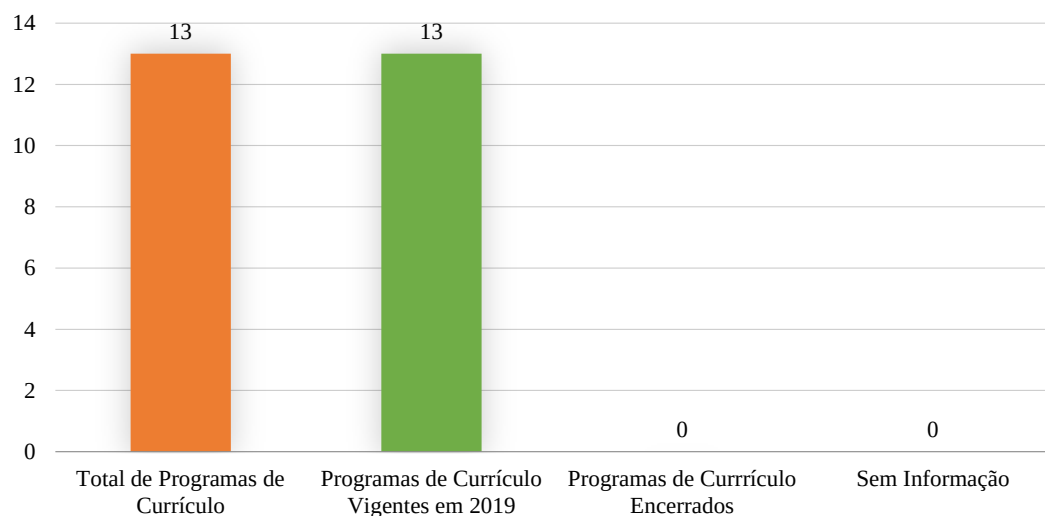
Figura 19 - Total de programas curriculares por ano de início - Espírito Santo (1998-2019).



Fonte: Elaborado pela autora.

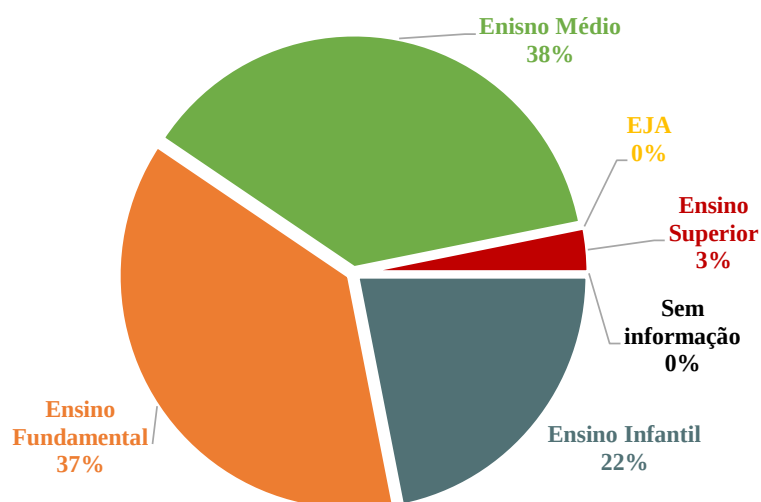
Desses 13 programas verificamos uma dispersão temporal que vai de programas criados em 1998 até 2019, este último aparece com um aumento significativo de programas iniciados, atingindo 7 novos, sendo 6 de dimensão de privatização do currículo e 1 de dimensão de gestão juntamente com currículo; este aumento pode estar relacionado com a aprovação da Base e seu prazo de implementação. Mais análises após a implementação e pós pandemia do novo coronavírus (COVID-19), poderão demonstrar com mais propriedade essa questão, já que o limite para implementação da BNCC nas escolas era até o final do ano letivo de 2019 e, devido as dificuldades que surgiram com a pandemia em 2020 e 2021, análises precisarão ser realizadas após o retorno das aulas presenciais nas escolas públicas estaduais do sudeste, para poder aferir se a BNCC em prática nas escolas foi, de fato, um fator relevante para os aumentos significativos de programas ofertados por esse segmento do setor privado.

Figura 20 - Vigência de programas de privatização do currículo no Espírito Santo (2013-2019).



Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 21 - Etapa de escolaridade atingida pelos programas curriculares no Espírito Santo (2013-2019).

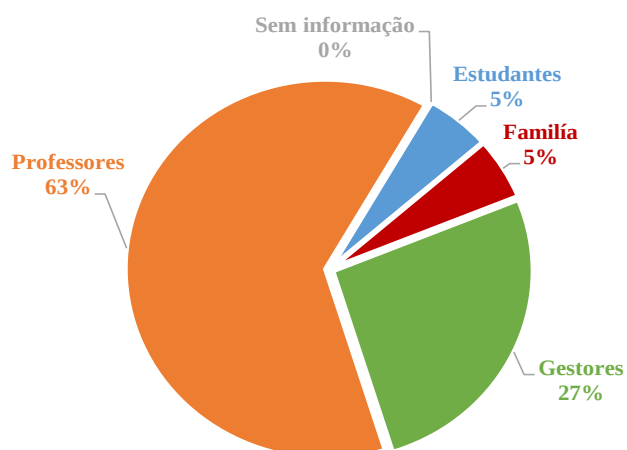


Fonte: Elaborado pela autora.

Na figura 20, podemos verificar que todos os treze (13) programas de incidência curricular estão vigentes em 2019. Em termos de análise, é importante ressaltar que alguns programas atuam em mais de uma etapa e público-alvo ao mesmo tempo. Sobre as etapas da escolarização que são foco dos programas curriculares, temos uma grande parcela voltada para o ensino médio (38%), seguidos de perto pelas ações realizadas no ensino

fundamental (37%), depois em menor número temos o ensino infantil (22%), o ensino superior (3%) e nenhum dado que abarque o ensino de jovens e adultos (0%) – figura 21.

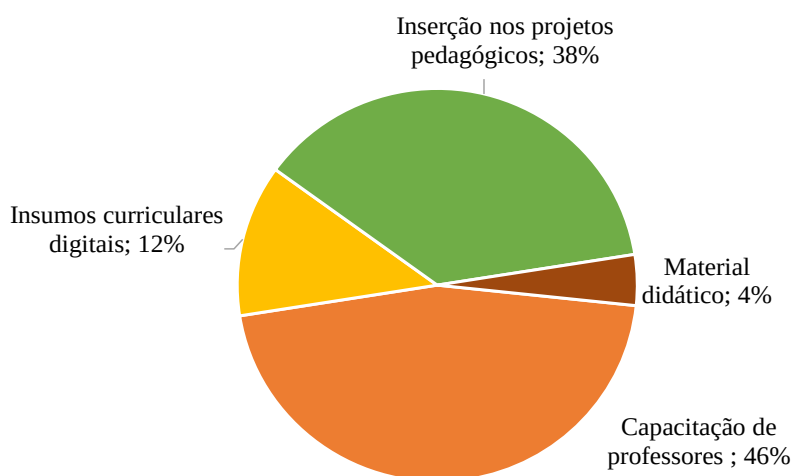
Figura 22 - Público-alvo atingido pelos programas curriculares no Espírito Santo (2013-2019).



Fonte: Elaborado pela autora.

Na figura seguinte (figura 22), podemos observar que o público-alvo da maioria dos programas é a categoria docente, atingindo 63% dos programas, seguida pelos gestores com 27% e depois pelos estudantes e pela família, com 5% cada. A hipótese inicial era a de que os programas seriam voltados mais para os estudantes e não para os professores e gestores, entretanto, como vemos, os dados mostram o contrário.

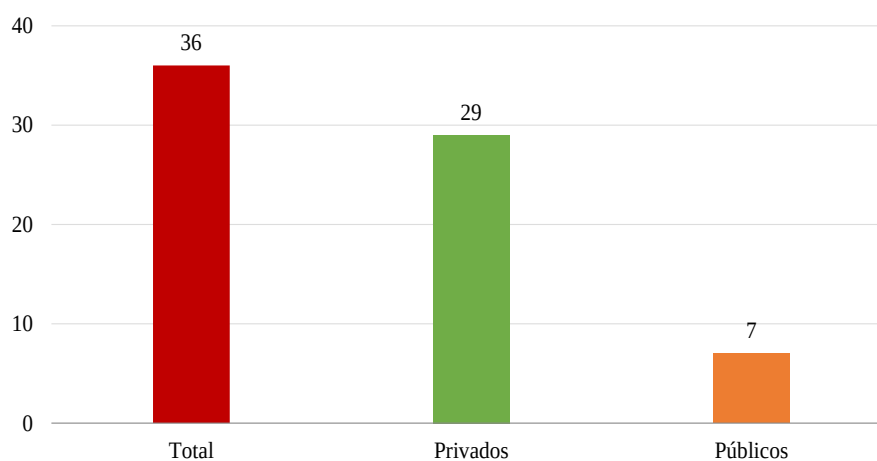
Figura 23 – Formas de privatização do currículo dos programas do Espírito Santo.



Fonte: Elaborado pela autora.

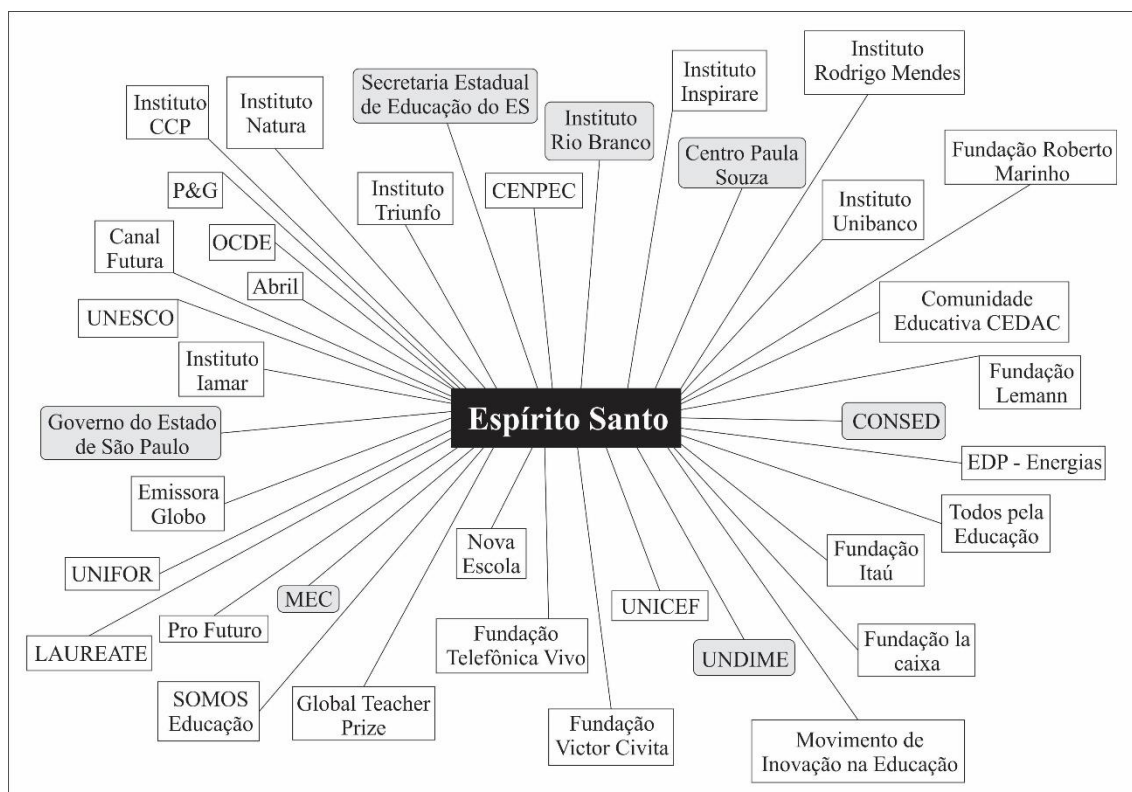
Na sequência das análises realizadas, vemos na figura 23, que em sua maioria os programas são voltados para a categoria docente através da capacitação de professores (46%), seguido pela inserção de conteúdos nos projetos pedagógicos (38%), insumos curriculares digitais (12%) e, por último, material didático (4%). Nesse ponto começamos a perceber que os projetos criados por reformadores empresariais, segmento do setor privado, estão mais interessados na categoria docente e gestores do que no alunado.

Figura 24 - Quantidade de atores públicos e privados envolvidos com programas de dimensão de privatização do currículo no Espírito Santo, entre 2013 a 2019.



Fonte: Elaborado pela autora.

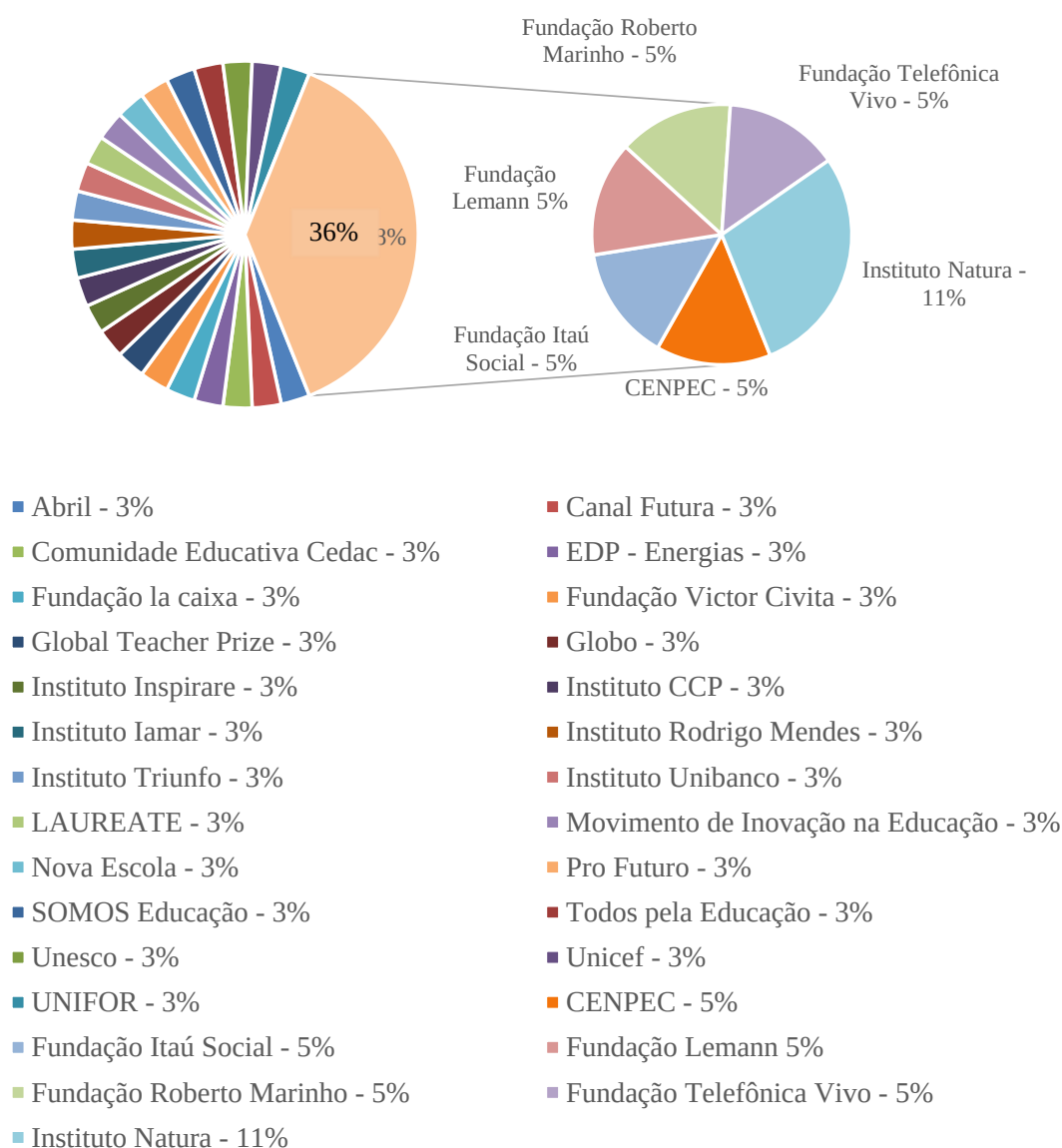
Figura 25 - Atores que incidem sobre a privatização do currículo no Espírito Santo.



Fonte: Elaborado pela autora. As instituições públicas estão em cinza, as demais são instituições privadas / do terceiro setor.

A figura 24 mostra a quantidade de atores públicos (7 atores) e privados (29 atores), envolvidos com programas de dimensão de privatização do currículo no Espírito Santo, e na sequência (figura 25) apresentamos todos esses atores, onde destacamos as instituições públicas em cinza (19% dos atores) e o setor privado em branco (81% dos atores), este último que como vemos é o mais atuante no oferecimento de programas de cunho curricular no estado e está envolvido em peso no processo de construção do currículo, através de programas privatizadores que agem preferencialmente na capacitação de professores e na inserção de conteúdos nos projetos pedagógicos, que juntos somam 84% dos programas encontrados.

Figura 26 - Frequência de atores privados nos programas de currículo no Espírito Santo, entre 2013 a 2019.



Fonte: Elaborado pela autora.

Como podemos constatar a partir da figura 25 e 26, de todos os programas relativos ao currículo que foram encontrados, temos a ação de diversos outros atores além dos atores envolvidos com o MBNC. Todos os atores encontram-se listados na figura 26 com a porcentagem de vezes com que o nome destes surgiu no mapeamento. Nessa figura, como mostra o círculo menor, conseguimos identificar os atores mais frequentes envolvidos nessas ações, sendo eles: Instituto Natura (11%), Fundação Itaú (5%), Cenpec (5%), Fundação Lemann (5%), Fundação Telefônica Vivo (5%) e Fundação Roberto

Marinho (5%), ou seja, a porcentagem nos mostra que esses são os grupos encontrados no mapeamento que estão mais envolvidos com programas privatizadores do currículo na rede pública estadual de educação do Espírito Santo.

Esses atores são amplamente conhecidos quando se trata de ações realizadas no âmbito educacional. Estudos de Adrião, et al. (2018) demonstram o envolvimento da Fundação Lemann na gestão educacional em Pernambuco, onde as escolas passaram a ser geridas por provedores privados com oferta educacional financiada com fundos públicos. Temos estudos ainda de Souza (2020), relativos às parcerias e convênios da Fundação Lemann e do Instituto Itaú/Unibanco realizados com a Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Piauí. Além disso, temos a incidência direta na dinamização do debate da Base, realizado por instituições financeiras e empresas como Itaú [Unibanco], Natura, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, CENPEC, Todos pela Educação, entre outros, como demonstram pesquisas de Macedo (2014) e Cóstola e Borghi (2018). Há também os estudos de Peroni e Caetano (2016), acerca das parcerias do Instituto Itaú/Unibanco através do Projeto Jovem de Futuro, que acontece nas instituições de Ensino Médio, nas quais a propriedade não se altera permanecendo públicas, contudo, com o conteúdo da educação sofrendo interferência do instituto através da gestão por resultados.

Tudo isso demonstra que o envolvimento massivo desses grupos ocorre na educação pública e já está sendo exposto por diversos estudos, e não por coincidência, foram estes atores que mais surgiram no mapeamento realizado no estado. Esses atores envolvidos em programas de estratégias de privatização do currículo atuam com o discurso da busca pela melhoria da qualidade e equidade educacional, incidem sobre o conteúdo educacional, sobre a formação e capacitação de professores e sobre a gestão do ensino, implicando negativamente no processo de democratização da educação e colocando em xeque, segundo Borghi (2018), o ideal de uma escola pública, gratuita e de qualidade para todos.

Na sequência apresentaremos a análise do estado de Minas Gerais, expondo os mesmos elementos da investigação do estado do Espírito Santo.

6.2 O estado de Minas Gerais e as tendências de privatização do currículo

Apresentamos de início, uma breve caracterização do estado de Minas Gerais e um panorama geral sobre o cenário da rede estadual de ensino. Este apresentava no último

censo (2010) um total de 19.597.330 habitantes, com população estimada para 21.292.666 pessoas em 2020, distribuídas em 853 municípios, com IDH de 0,731, segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Os dados referentes ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 2017 na rede pública para os anos iniciais do ensino fundamental foi de 6,3 e para os anos finais do ensino fundamental de 4,5 (IBGE, 2020b).

Quadro 11 - Governadores do estado de Minas Gerais – 2011-2019.

Nome do Governador	Período de atuação		Partido
Antônio Anastásia	1 de janeiro de 2011	4 de abril de 2014 (renunciou)	Partido da Social Democracia Brasileira PSDB
Alberto Pinto Coelho Jr	4 de abril de 2014 (vice assumiu)	31 de dezembro de 2014	Partido Progressista PP
Fernando Pimentel	1 de janeiro de 2015	31 de dezembro de 2018	Partido dos Trabalhadores PT
Romeu Zema	1 de janeiro de 2019	Em exercício	Partido Novo

Fonte: Elaborado pela autora.

No período proposto para a análise (2013-2019) o estado teve quatro governadores diferentes, Antônio Anastásia (PSDB) eleito em 2011, que renunciou em 4 de abril de 2014, onde seu vice Alberto Pinto Coelho Jr. (PP) assumiu até 31 de dezembro de 2014. Posterior a este, foi eleito Fernando Pimentel (PT), assumindo o cargo em 1º de janeiro de 2015 até 31 de dezembro de 2018. Romeu Zema (NOVO), foi eleito o próximo governador, assumindo em 1º de janeiro de 2019 e encontra-se no cargo até o momento da escrita desta pesquisa.

O estado de Minas Gerais possui Conselho Estadual de Educação – CEE/MG, que foi criado pela Lei Estadual n. 2.510 de 12 de janeiro de 1963, seguindo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Este é composto por presidência, vice-presidência, câmara do ensino fundamental, do ensino médio e do ensino superior (CEE, 2020). A secretária

estadual de educação em exercício desde 1º de janeiro de 2019 é Julia Figueiredo Goytacaz Sant'Anna, indicada pelo governador Romeu Zema em 2019.

O estado é pioneiro em implementação de sistemas de avaliação de desempenho, iniciados em 1990 com a implementação de testes avaliativos e questionários. Em 1999 na gestão de Itamar Franco, temos a introdução do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE, dentro do SIMAVE temos duas avaliação distintas, uma se refere a avaliação interna da escola, é o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar – PAAE que mede o desempenho dos alunos de 6º e 9º ano do ensino fundamental e 1º do ensino médio; a outra é relativa ao Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica – PROEB e a avaliação censitária com o Programa de Avaliação da Aprendizagem – PROALFA, que mede o desempenho dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, e dos 2º e 4º anos do ensino fundamental apenas de forma amostral (SEE/MG, 2013).

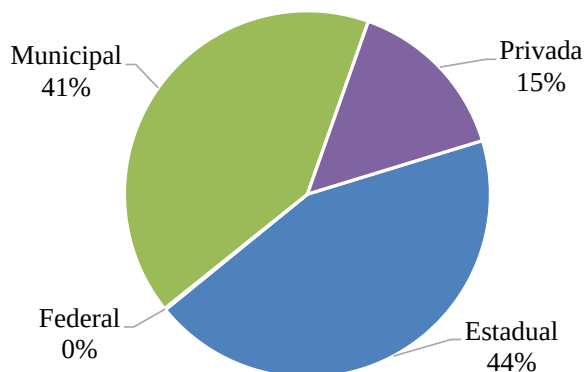
Quadro 12 - Número de matrículas em Minas Gerais em 2019, por dependência administrativa.

Minas Gerais	Ensino Regular					Educação de Jovens e Adultos	
	Educação Infantil		Ensino Fundamental *		Ensino Médio *		
Dependência Administrativa	Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais	Ensino Médio	EJA EF*	EJA EM*
Estadual	30	526	335.785	658.472	631.709	47.594	124.463
Federal	96	180	977	1.616	2.134	134	249
Municipal	208.586	360.105	764.029	296.885	4.430	52.505	5.912
Privada	117.577	103.261	183.058	123.583	71.538	1.164	2.273
Minas Gerais	Educação Especial (alunos de escolas especiais, classes especiais e incluídos)						
	Educação Infantil		Ensino Fundamental *		Ensino Médio *	Educação de Jovens e Adultos	
Dependência Administrativa	Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais	Ensino Médio	EJA EF*	EJA EM*
Estadual	0	5	12.456	27.915	15.942	5.217	1.293
Federal	4	15	51	22	16	1	8
Municipal	2.704	6.571	29.121	13.161	81	1.798	49
Privada	1.439	1.745	12.330	1.633	703	10.837	20

Fonte: Elaborado pela autora. Dados: Inep/MEC 2019. Notas: Ensino Fundamental: são considerados anos iniciais da 1ª a 4ª série para sistemas com 8 anos de duração, ou, do 1º

ao 5º ano para sistemas com 9 anos de duração. Anos Finais é considerado da 5ª a 8ª série para sistemas com 8 anos de duração, ou, do 6º ao 9º ano para sistemas com 9 anos de duração. Ensino Médio: consideradas as matrículas do Ensino Médio Normal/Magistério. EJA - Ensino Fundamental e EJA - Ensino Fundamental (Educação Especial): consideradas as matrículas do Projovem Urbano.

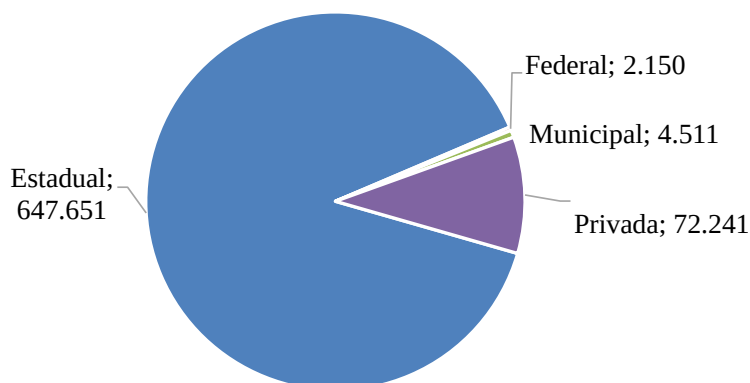
Figura 27 - Número de matrículas da educação básica de Minas Gerais por dependência administrativa, em 2019.



Fonte: Elaborado pela autora.

O número de matrículas na educação básica de Minas Gerais do ensino regular e da educação especial, tem a maior parcela em instituições de ensino estaduais (1.861.407 matrículas, 44%), seguidas pelas instituições municipais (1.745.937 matrículas, 41%), privadas (631.161 matrículas, 15%) e federal (5.503 matrículas, 0,13%) quadro 12 e figura 27. Vemos que boa parte das matrículas encontram-se na rede estadual de ensino, principalmente quando olhamos as matrículas no ensino médio (figura 28), com extrema maioria dos alunos matriculados no estado (89%), seguida pelas instituições privadas (10%). Como discutiremos a seguir, a maior parte das informações encontradas no site da secretaria estadual de educação de Minas Gerais são de programas que incidem no ensino médio, abarcando 48% dos programas que estão dentro da dimensão de privatização do currículo.

Figura 28 - Número de matrículas no Ensino Médio por dependência administrativa, segundo censo escolar 2019.



Fonte: Elaborado pela autora.

6.2.1 Mapeamento da atuação dos atores privados do MBNC na educação estadual mineira.

No estado de Minas Gerais foram encontrados no período pesquisado quarenta (40) programas de privatização do currículo na rede estadual de ensino. Quanto às etapas de escolaridade atendidas pelos programas predominou o ensino médio. As formas de privatização dos currículos está dividida entre a inserção de conteúdos nos projetos pedagógicos e a capacitação de professores. Em relação ao público-alvo prevalecente temos a categoria docente.

O quadro abaixo apresenta todos os dados encontrados no mapeamento do estado, seguindo a metodologia descrita anteriormente. Neste quadro apontaremos o nome dos programas identificados, a vigência destes – ano de criação e se estão ativos em 2019 –, as instituições parceiras dos programas, os objetivos autodeclarados, o público-alvo e as etapas da escolarização. Para informações sobre o descritor que resultou em cada programa, bem como a fonte das informações e a data de acesso, vide apêndice B no final deste documento.

Quadro 13 - Quadro com todos os programas referentes às estratégias de privatização do currículo em Minas Gerais (2013-2019).

Programa	Criação-Término	Instituições parceiras	Objetivos declarados	Público-alvo	Etapa
Agenda da Aprendizagem	2019	Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), em regime de colaboração com a União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e Unibanco	“Discutir sobre itinerários formativos, fundamentos do novo ensino médio, entre outros assuntos relacionados [...] A Agenda da Aprendizagem reúne os temas considerados prioritários para estados e municípios”.	Técnicos de todas as secretarias estaduais de Educação	Educação infantil, ensino fundamental e ensino médio
Circuito de Aprendizagem	2017 - 2018	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE) e a Fundação Roberto Marinho	“O projeto se propõe a permitir ao estudante uma oportunidade de consolidar seus conhecimentos básicos em Língua Portuguesa e Matemática por meio de uma metodologia diferenciada destacando uma carga horária de 2 aulas semanais de Língua Portuguesa e Matemática para aplicação de material criado especificamente para o trabalho com habilidades essenciais com vistas ao pleno desenvolvimento dos estudantes”.	Estudantes do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Integral. Formação de 700 professores de Língua Portuguesa e Matemática.	Ensino fundamental e ensino médio de escolas de educação integral

Comunicação Digital para Educadores	2017	Fundação Itaú Social e sob a coordenação técnica do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec)	“A formação tem o objetivo de promover a reflexão sobre a comunicação digital em processos educativos, a partir da apresentação de conceitos teóricos relacionados às mudanças sociais recentes que afetam a educação; conhecer aspectos da comunicação e da cultura digital, vivenciando a expressão por meio da fotografia, do áudio e do vídeo; e refletir sobre as possibilidades de combinar diferentes linguagens e usar georreferenciamento em projetos educativos e mapeamento do território”.	Professores, educadores digitais e agentes culturais	Educação infantil, ensino fundamental e ensino médio
Curso “O Currículo Referência de Minas Gerais”	2019	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG); União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e Cenpec	“Para que os professores possam conhecer mais o que é apresentado no documento, elaborado a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de forma a facilitar a efetivação desse processo na sala de aula, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) está promovendo cursos na modalidade EAD para a formação desses educadores”.	Educadores das redes pública e privada de Minas Gerais	Educação infantil, ensino fundamental e ensino médio

Curso “Educação e Participação em Rede”	2017	Fundação Itaú Social e sob a coordenação técnica do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec)	“A formação aborda o conceito básico de rede sociais, seu potencial formativo e de engajamento e as conexões existentes entre educação em rede e educação integral”.	Diretores, coordenadores, professores de escolas públicas; educadores e gestores de organizações da sociedade civil (OSCs)	Educação infantil, ensino fundamental e ensino médio
Curso “Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula”	2015	Secretaria de Estado de Educação (SEE) com Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec)	“Durante a formação, os professores poderão aprimorar suas dinâmicas de sala de aula para o ensino de leitura na escola e para o desenvolvimento de competência leitora nos alunos, a partir de reflexões teóricas e sugestões práticas de atividades”.	Educadores de Língua Portuguesa dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio	Ensino fundamental e ensino médio
Curso “Sequência Didática: Aprendendo por meio de resenhas”	2013	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec)	“Com o curso, os educadores poderão ampliar a formação para o trabalho com gêneros textuais e sequência didática; proporcionar uma experiência de aprendizagem, aprimorando a capacidade de escrever resenhas; e exercitar a elaboração de atividades e exercícios para ensinar crianças e jovens a produzir textos na escola”.	Professores de Língua Portuguesa e especialistas dos ensinos fundamental e médio de escolas estaduais	Ensino fundamental e ensino médio

Cursos de formação sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	2019	Laboratório de Tecnologia da Informação e Mídias Educacionais (LabTime - UFG); MEC; Instituto Península; União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime)	“Tem como objetivo apresentar o documento aos profissionais da educação, entender as principais demandas das redes e oferecer um panorama de como se dará a frente de formação continuada ao longo do ano”.	Gestores e professores da rede pública de ensino de Minas Gerais	Educação infantil, ensino fundamental e ensino médio
Desafio Criativos da Escola	2015 - Vigente	Alana; Design for change; Instituto Anísio Teixeira; Secretaria da educação do Estado da Bahia; Prefeitura de São Paulo; Undime; Secretaria da educação do Estado do Rio de Janeiro; Itaú Cultural; Inspirare; Todos pela Educação; Instituto Grpcom.	“Busca envolver e estimular educandos e educadores de diferentes áreas no engajamento e na atuação em suas comunidades. A iniciativa faz parte do Design for Change, movimento global que surgiu na Índia e está presente em 65 países”.	Estudantes (que estejam no Ensino Fundamental I e II ou Ensino Médio) e/ou educadores de todos os municípios do país e que desenvolvam projetos em escolas públicas, privadas, organizações não-governamentais, coletivos, movimentos, associações comunitárias, entre outros.	Ensino fundamental e ensino médio

Educação & Participação	2017 - 2018	Fundação Itaú Social; Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec)	“A plataforma Educação & Participação foi criada para ser um ambiente digital de mobilização, formação e produção colaborativa de conhecimento sobre a educação integral”. Com base em ações, práticas e metodologias dos programas Prêmio Itaú-Unicef, Jovens Urbanos e Políticas de Educação Integral.	Professores de Educação Integral	Ensino fundamental e ensino médio de escolas de educação integral
Escola Interativa	2017 - Vigente	Instituto Natura, Instituto Inspirare e Fundação Telefônica/Vivo.	“Plataforma virtual totalmente gratuita e colaborativa, que busca dinamizar o processo de ensino e aprendizagem e auxiliar no planejamento e no trabalho das competências, habilidades e conteúdos curriculares da Educação Básica nas diferentes áreas do conhecimento”.	Estudantes, professores e gestores de escolas estaduais de MG	Educação infantil, ensino fundamental e ensino médio

Escrevendo o futuro - Olimpíada de Língua Portuguesa	2002 - Vigente	Fundação Itaú Social; Cenpec - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária; Ministério da Educação; Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed); União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime); Canal Futura; Fundação Roberto Marinho	Tem por objetivo a “melhoria do ensino da leitura e escrita nas escolas públicas de todo o país. Realiza diversas modalidades de formação presencial e a distância para educadores, além de um concurso de textos que premia as melhores produções dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio”	Professores de língua portuguesa das escolas públicas e alunos do 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio	Ensino fundamental e ensino médio
Formação do Terceiro Módulo do Pacto Nacional de Aprendizagem na Idade Certa (PNAIC)	2018	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE); União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de Minas Gerais (Undime/MG), Cenpec	“O objetivo é promover a formação continuada dos educadores para garantir a alfabetização completa dos estudantes até o 3º ano do Ensino Fundamental, com o diferencial, desde 2017, de já preparar os alunos da Pré-Escola para os processos de escrita e leitura e reforçar o aprendizado dos jovens do 4º ao 9º ano incluídos no Novo Mais Educação”.	Profissionais das redes municipais e estaduais de ensino da Educação Básica, da Educação Infantil e mediadores de aprendizagem das escolas do programa Novo Mais Educação	Educação infantil e ensino fundamental

Frente de Trabalho Consed/Undime: Currículo para os novos currículos	2019	Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed); União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime); Fundação Lemann; Movimento Pela Base; Movimento Colabora Educação.	“O objetivo do evento é promover discussões técnicas entre as equipes estaduais sobre os principais desafios da formação continuada e disseminar boas práticas e evidências que podem ajudar no atual momento da implementação dos currículos”.	Coordenadores e gestores	Educação infantil, ensino fundamental e ensino médio
Jovem de Futuro*	2007 - Vigente	Instituto Unibanco	“[o programa] 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. O programa também estimula as trocas de experiências entre os gestores nele envolvidos, de forma a contribuir ao fortalecimento dos conhecimentos instalados e produzidos em cada rede parceira”.	Profissionais das redes públicas de Ensino Médio	Educação infantil, ensino fundamental e ensino médio

Jovens Embaixadores	2002 - Vigente	Embaixada dos Estados Unidos no Brasil; Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED; rede de Centros Binacionais Brasil-Estados Unidos – BNCs; FedEx; MSD; IBM; Todos pela Educação; Futura EduSim; Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed); Embaixada Americana; Nova Escola	“O JE é um intercâmbio de três semanas nos Estados Unidos que tem como público alvo estudantes brasileiros do ensino médio na rede pública que se destacam em sua comunidade pela atitude positiva, bom desempenho acadêmico, conhecimento da língua inglesa, capacidade de liderança e espírito empreendedor”.	Estudantes brasileiros do ensino médio na rede pública	Ensino médio
Olimpíada de Inglês	2019	Rede POC – Rede do Programa de Olimpíadas do Conhecimento; Consulado Geral da França em São Paulo; CONSED; Universidade Metodista de São Paulo; Cenpec; Fundação Itaú Social;	“O objetivo é democratizar o inglês no Brasil e estimular o aprendizado do idioma nas escolas públicas e particulares”.	Professores e alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e Médio	Ensino fundamental e ensino médio
Olimpíada Internacional Matemática sem Fronteiras (MSF)	2011 - Vigente		“Os principais [objetivos] são aprimorar através do estudo da Matemática, mostrar a importância das línguas modernas e promover o interesse pela Matemática e pelo trabalho cooperativo”.	Estudantes de escolas públicas estaduais e municipais	Ensino fundamental e ensino médio

		Consulado Geral da França em São Paulo			
Os Anos Finais do Ensino Fundamental: Adolescências, Qualidade e Equidade na Escola Pública	2018 - Vigente	Itaú Social, em parceria com a Fundação Carlos Chagas (FCC)	“O objetivo da iniciativa é fomentar, apoiar e disseminar investigações que estejam comprometidas com a construção de soluções para os desafios e obstáculos à melhoria da qualidade das políticas educacionais e ao funcionamento cotidiano das escolas, com foco na ampliação das oportunidades de aprendizagem de todos os estudantes e na mitigação e superação de desigualdades educacionais dos Anos Finais do Ensino Fundamental”.	Gestores e professores	Ensino fundamental
Prêmio Educador Nota 10	1998 - Vigente	Nova Escola; Instituto Rodrigo Mendes; Unicef; Fundação Lemann; SOMOS Educação; Global Teacher Prize; CONSED; Instituto Natura; Todos pela Educação	“Reconhece e valoriza professores da Educação Infantil ao Ensino Médio e também coordenadores pedagógicos e gestores escolares de escolas públicas e privadas de todo o país” através da premiação com base nos projetos apresentados.	Professores da Educação Infantil ao Ensino Médio, coordenadores pedagógicos e gestores escolares de escolas públicas e privadas	Educação infantil, ensino fundamental e ensino médio
Prêmio Escola Voluntária	2002 - 2018	Fundação Itaú Social e da Rádio Bandeirantes	“Formar, reconhecer e valorizar a iniciativa das escolas que estimulam seus alunos a desenvolver projetos de atuação voluntária organizada em suas comunidades”.	Escolas públicas ou particulares de Ensino Fundamental ou Ensino Médio.	Ensino fundamental e ensino médio

Prêmio Itaú- Unicef	1995 - Vigente	Itaú; Unicef; Cenpec; CONSED; Futura; Congemas; UNDIME; Todos pela Educação	“Identificar, estimular e dar visibilidade aos projetos que contribuem para garantir o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens, em situação de vulnerabilidade social”.	Estudantes de escolas públicas	Ensino fundamental e ensino médio
Prêmio Jovem Cientista	1981 - Vigente	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Fundação Roberto Marinho; Grupo Boticário; Banco do Brasil; GREAT; Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações	“Visa revelar talentos, impulsionar a pesquisa no país e investir em estudantes e jovens pesquisadores que procuram inovar na solução dos desafios da sociedade”.	Estudante do Ensino Médio e Estudante do Ensino Superior	Ensino médio e ensino superior
Prêmio Professores do Brasil	2005 - Vigente	Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI); Fundação Orsa; União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); Coordenação Geral de Ensino Fundamental (COEF); Fundação Bunge; Conselho de Secretários Estaduais de Educação (CONSED)	“Reconhecer o trabalho dos professores das redes públicas que, no exercício da atividade docente, contribuem de forma relevante para a qualidade da Educação Básica no Brasil”.	Professores das redes públicas	Educação infantil e ensino fundamental

Prêmio Respostas para o Amanhã	2014 - Vigente	Samsung; CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária; Unicef; 70EI; Todos pela educação	“Busca estimular e divulgar projetos de investigação e experimentação científica e/ou tecnológica desenvolvidos por estudantes do Ensino Médio de escolas públicas”.	Alunos do Ensino Médio de escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal.	Ensino médio
Prêmio Vivaleitura	2006 - Não informado	Secretaria Estadual de Educação; Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI); Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed); União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime); Fundação Santillana	“O objetivo da iniciativa é estimular, fomentar e reconhecer as melhores experiências que promovam a leitura, além de aumentar e melhorar o acesso dos cidadãos à leitura, valorizar o livro como instrumento cultural e apoiar a criação e a produção de obras literárias”.	Estudantes de ensino fundamental e médio	Ensino fundamental e ensino médio

Programa Consumo Saudável Dentro e Fora das Escolas	2019	Procon-MG; Governo do Estado de Minas Gerais; União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de Minas Gerais (Undime-MG); Sindicato das Escolas Particulares (Sinep); Prefeituras Municipais do Estado; órgãos e entidades do Sistema Estadual de Defesa do Consumidor	“Com o intuito de disseminar informações sobre alimentos saudáveis e direitos do consumidor para estudantes de escolas públicas e particulares de Minas Gerais. O objetivo geral é preparar os alunos do ensino fundamental, do ensino médio e da educação de jovens e adultos (EJA), a serem consumidores conscientes e terem práticas alimentares saudáveis.”	Estudantes de escolas públicas e particulares do ensino fundamental, do ensino médio e da educação de jovens e adultos (EJA)	Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA)
Programa de Intervenção Pedagógica	2013	Fundação Lemann	“Curso baseado no ‘Programa Técnicas Didáticas de Sala de aula’, que tem como referência o livro ‘Aula nota 10’, do escritor especialista em efetividade do aprendizado, Doug Lemov [...] O programa existe com o intuito de realizar a profissionalização do ato de ensinar”.	Educadores da Secretaria de Estado de Educação (SEE).	Ensino fundamental e ensino médio
Programa Gestão Escolar para a Equidade*	2014 - 2016	Instituto Unibanco; Fundo Baobá e a Universidade Federal de São Carlos	“O prêmio busca apoiar iniciativas de gestão escolar e contribuir para a redução das desigualdades de gênero e raça na educação”.	Estudantes e gestores	Ensino médio

Programa Jovens Senadores	2010 - Vigente	Senado Federal; Ministério da Educação (MEC); Conselho Nacional de Educação (Consed); Secretários de Educação (Consed); secretarias de Educação dos estados e do Distrito Federal	“Tem como objetivo proporcionar aos estudantes do ensino médio de escolas públicas estaduais e do Distrito Federal conhecimento acerca da estrutura e do funcionamento do Poder Legislativo no Brasil e estimular o relacionamento permanente dos jovens cidadãos com o Senado Federal”.	Estudantes do ensino médio de escolas públicas estaduais e do Distrito Federal	Ensino médio
Programa Jovens Urbanos	2004 - Vigente	Fundação Cultural Itaú e com o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ações Comunitárias (Cenpec)	“Busca promover, na perspectiva da educação integral, a ampliação do repertório sociocultural de jovens que vivem em territórios urbanos vulneráveis. O programa desenvolve, implementa e dissemina tecnologias de trabalho com juventude por meio de processos de formação de profissionais que atuam com o público jovem”.	Professores que atuam com o ensino médio	Ensino médio
Programa Líderes Internacionais em Educação (International Leaders in Education Program – ILEP)	2010 - Vigente	Departamento de Estado dos Estados Unidos; Embaixada Americana no Brasil; Conselho Nacional de Educação (Consed)	“Tem o objetivo de oferecer oportunidade para professores de inglês das mais diversas partes do mundo de participarem de curso de aperfeiçoamento de cinco meses nos Estados Unidos”.	Professores de inglês da rede pública de todo país	Ensino médio

Programa Missão Pedagógica	2010 - Vigente	Centro de Formação, Aperfeiçoamento e Treinamento da Câmara dos Deputados; Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), Cenpec	“O Missão Pedagógica no Parlamento é uma formação de 120 horas para educadores e educadoras que desejam levar para suas escolas aprendizados sobre cidadania, política, democracia e Poder Legislativo”.	Professores, gestores e diretores da rede pública de ensino	Ensino fundamental e ensino médio
Programa STEM TechCamp Brasil	2017 - Vigente	Embaixada dos EUA no Brasil; Laboratório de Sistemas Integráveis Tecnológico (LSI-TEC); Grupo +Unidos; CONSED; Instituto 3M	“A iniciativa visa estruturar uma rede de multiplicadores formada por gestores das Secretarias Estaduais de Educação e professores líderes de ações escolares em Ciências, Tecnologia, Engenharias e Matemática (CTEM, em inglês STEM), com potencial e liderança para articular e aprimorar ações existentes e elaborar e implantar novas ações voltadas à aprendizagem ativa de STEM nas redes públicas de educação básica do Brasil”.	Gestores de Secretarias Estaduais de Educação; Professores do Ensino Fundamental II ou Ensino Médio, de escolas públicas de redes estaduais; Professores de Ensino Médio de Institutos Federais	Ensino fundamental e ensino médio
Programa Talentos da Educação	2014 - Vigente	Fundação Lemann	“Tem por objetivo integrar pessoas capazes de liderar mudanças e transformações na educação, com muito conhecimento, capacidade de mobilização e determinação para enfrentar resistências e desafios”.	Professores, empreendedores, gestores públicos e membros do terceiro setor	Ensino médio
Projeto Elevação de Escolaridade – Metodologia Telessala	2016 - 2017	Secretaria de Estado de Educação; Fundação Roberto Marinho	“Tem o objetivo de reduzir as distorções de aprendizagens de estudantes do ensino fundamental”.	Estudantes de escolas públicas estaduais maiores de 14 anos e menores de 18 anos que apresentem pelo	Ensino fundamental

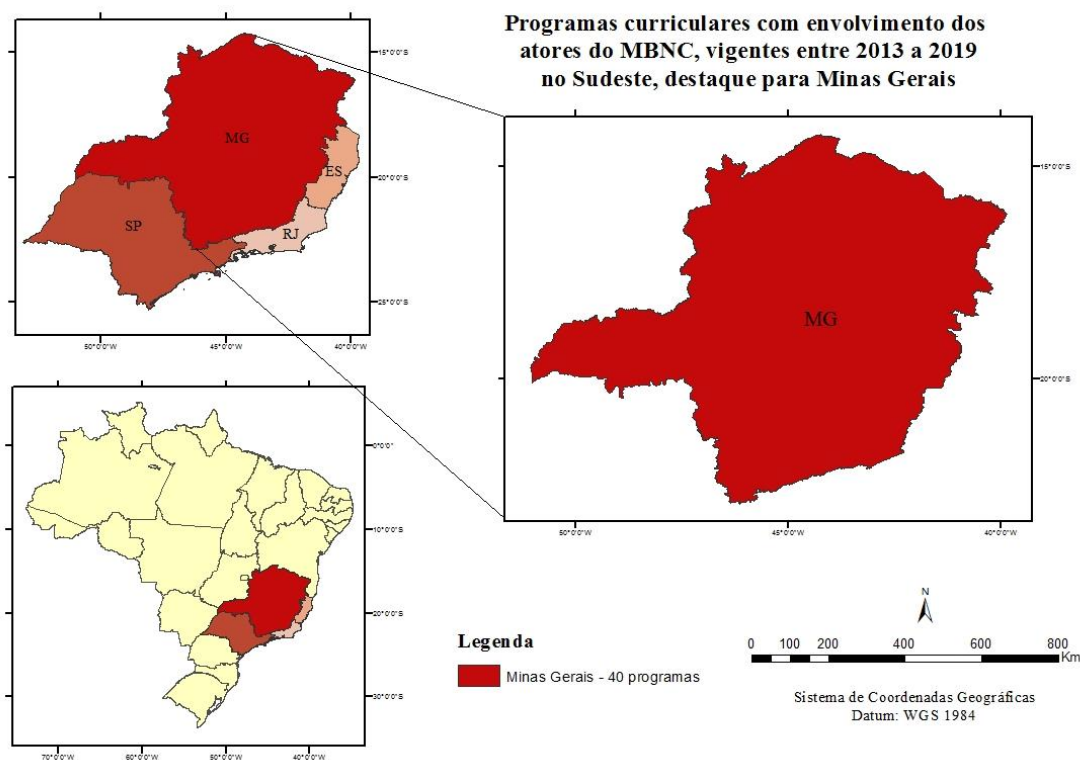
				menos dois anos de distorção idade/ano de escolaridade e estudos parciais nos anos finais do Ensino Fundamental.	
Projeto Iniciação Científica no Ensino Médio - “Eu sou porque nós somos”	2018	Secretaria de Estado de Educação, em parceria com a Fundação de Apoio à Pesquisa de Minas Gerais (Fapemig), Instituto Unibanco e Ação Educativa	“O projeto levará a experiência de pesquisa acadêmica para os estudantes de ensino médio, como enfoque a promoção da igualdade racial no ambiente escolar”.	Estudantes de escolas estaduais	Ensino médio
Projeto Trilhas	2011 - Vigente	Ministério da Educação (MEC); Secretaria de Estado de Educação; Instituto Natura; Comunidade Educativa CEDAC (Centro de Educação e Documentação para Ação Comunitária)	“Composto por diferentes materiais, de uso do professor e dos alunos, que tem por objetivo criar oportunidades para que crianças em processo de alfabetização tenham maior acesso à literatura infantil e, consequentemente, à cultura escrita. Possui também cursos a distância (EAD) para professores”.	Professor alfabetizador e estudante de pedagogia	Educação infantil e ensino fundamental
Seminário Internacional sobre Inclusão de Adolescentes e Jovens no Ensino Médio	2016	Secretaria de Educação, em parceria com o Unicef, Cenpec, Itaú Social e Ministério da Educação	“[Debate sobre o] desafio de apoiar os adolescentes retidos no Ensino Fundamental”.	Professores, diretores e gestores	Ensino fundamental

Seminário Perspectivas e Fortalecimento da Política de Ensino Médio em Tempo Integral nos Estados	2019	Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed); Instituto Natura; Instituto Sonho Grande; Instituto de Corresponsabilidade pela Educação; Todos pela Educação	“O objetivo foi refletir sobre o papel da Educação Integral para a educação pública das redes estaduais”.	Representantes da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) e gestores	Ensino fundamental e ensino médio de escolas de educação integral

Fonte: Elaborado pela autora, dados relativos à programas entre 2013-2019.

* Programas que estão envolvidos com a dimensão de privatização do currículo e gestão escolar concomitantemente.

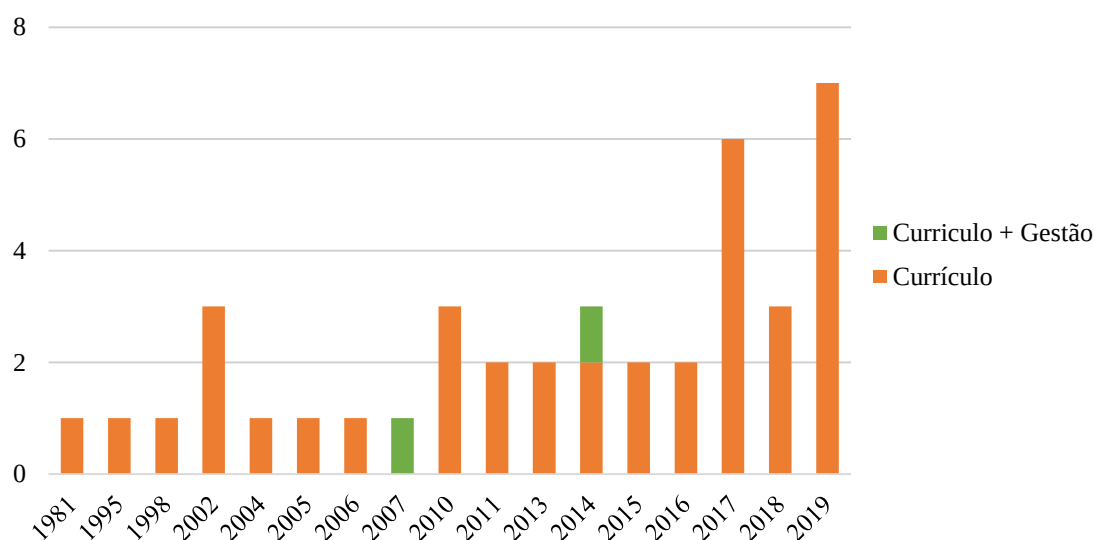
Figura 29 - Mapa do sudeste de programas que incidem na dimensão do currículo com envolvimento dos atores do MBNC (2013-2019), destaque para Minas Gerais.



Fonte: Elaborado pela autora. *O mapeamento foi realizado apenas no sudeste, portanto, a ausência de dados no restante do país não representa a falta de programas de atores privados nas outras unidades federativas.

O mapeamento feito em Minas Gerais mostrou o maior escopo de programas encontrados no sudeste oferecidos pelos atores privados do MBNC nas três dimensões das políticas educativas (42 programas ao todo), sendo a extrema maioria dessas ações voltadas à dimensão de privatização do currículo, atingindo 95% dos programas identificados (40 programas), essa porcentagem considera também os programas que se envolvem em mais de uma dimensão ao mesmo tempo – currículo e gestão 5%, que foram destacados com asterisco no quadro acima.

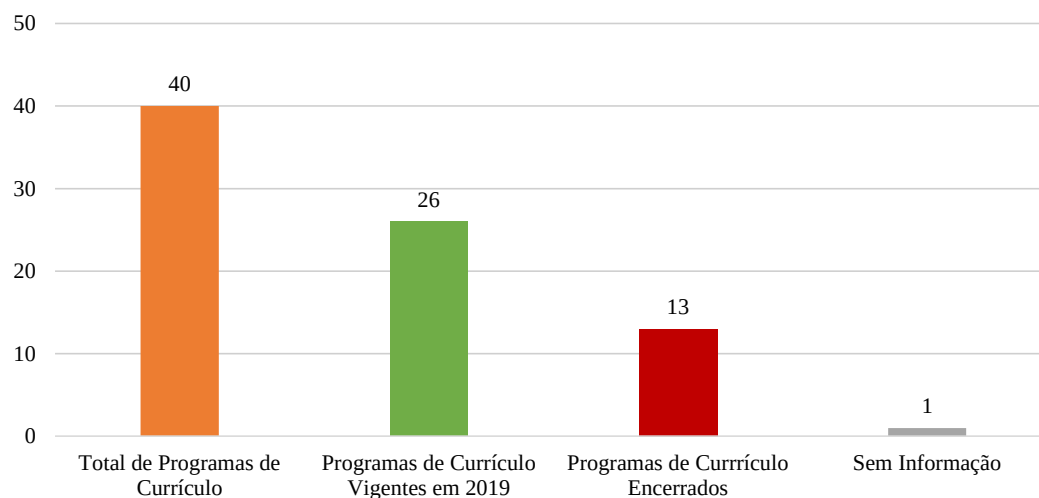
Figura 30 - Total de programas curriculares por ano de início em Minas Gerais (1998-2019).



Fonte: Elaborado pela autora.

Desses 40 programas, encontramos ações que foram criadas a partir de 1981 até o ano de 2019 (figura 30). É interessante destacar a dispersão temporal da criação dos programas, que demonstra como a relação público privado no estado tem ocorrido a muito tempo e se intensificado nos últimos anos. O último ano de análise (2019), assim como na análise anterior feita no estado do Espírito Santo, aparece com um aumento significativo de programas iniciados, atingindo 7 programas, sendo todos relativos à dimensão de privatização do currículo. Levantamos a hipótese de que a inserção do setor privado é fortalecida em 2019, com a aprovação e implementação da BNCC nas escolas com prazo limite até o início de 2020.

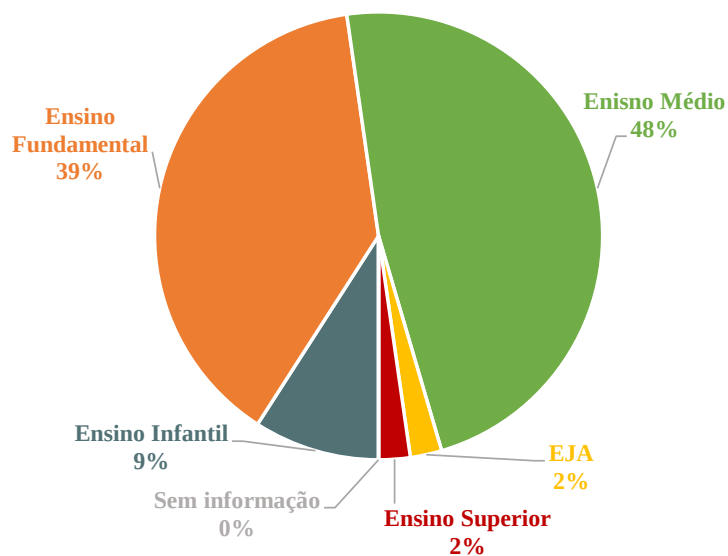
Figura 31 - Vigência de programas de privatização do currículo em Minas Gerais (2013-2019).



Fonte: Elaborado pela autora.

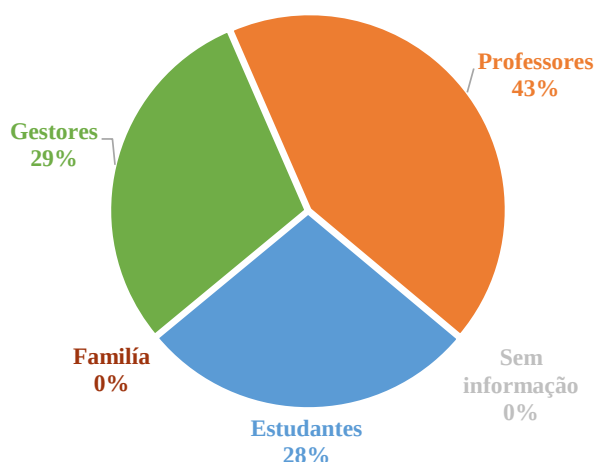
Desses 40 programas curriculares, temos 26 ativos em 2019, 13 encerrados e 1 sem informação de vigência ou data de término (figura 31).

Figura 32 - Etapa de escolaridade atingida pelos programas curriculares em Minas Gerais (2013-2019).



Fonte: Elaborado pela autora.

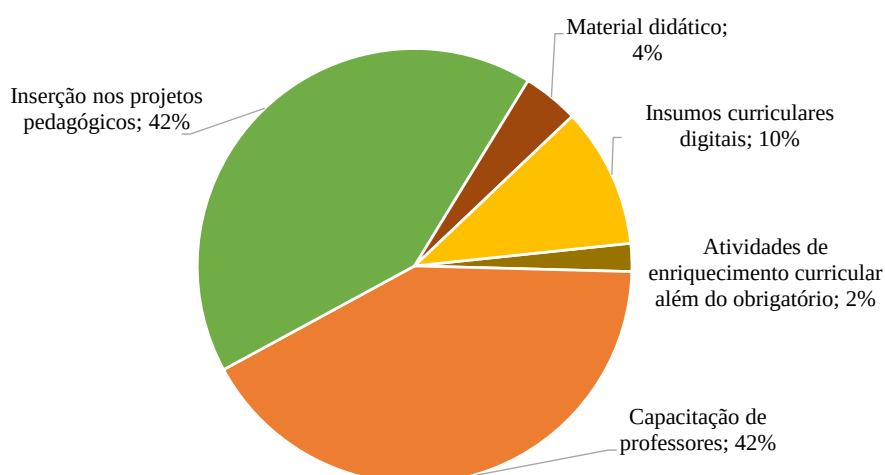
Figura 33 - Público-alvo atingido pelos programas curriculares em Minas Gerais (2013-2019).



Fonte: Elaborado pela autora.

Ao analisar as etapas da escolarização atingidas pelos programas, vemos que o ensino médio é o foco de quase metade dos programas encontrados (48%), seguido pelo ensino fundamental (39%), e em menor número temos o ensino infantil (9%), ensino superior (2%) e EJA (2%) – figura 32. Na figura 33, podemos identificar que o público-alvo da maioria dos programas é a categoria docente (43%), seguido por gestores e estudantes (29% e 28%, respectivamente), nenhum programa é voltado para a família (0%).

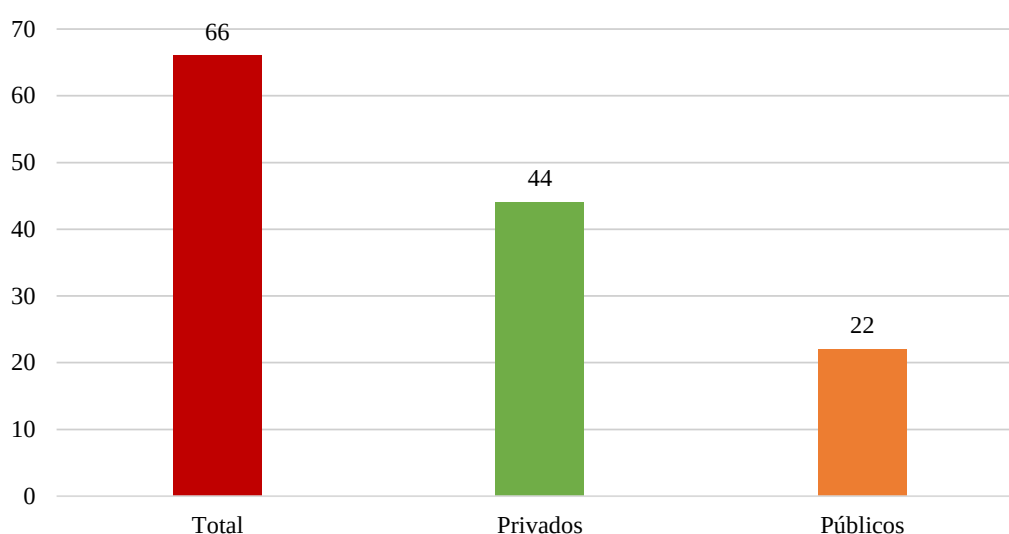
Figura 34 – Formas de privatização dos currículos dos programas de Minas Gerais.



Fonte: Elaborado pela autora.

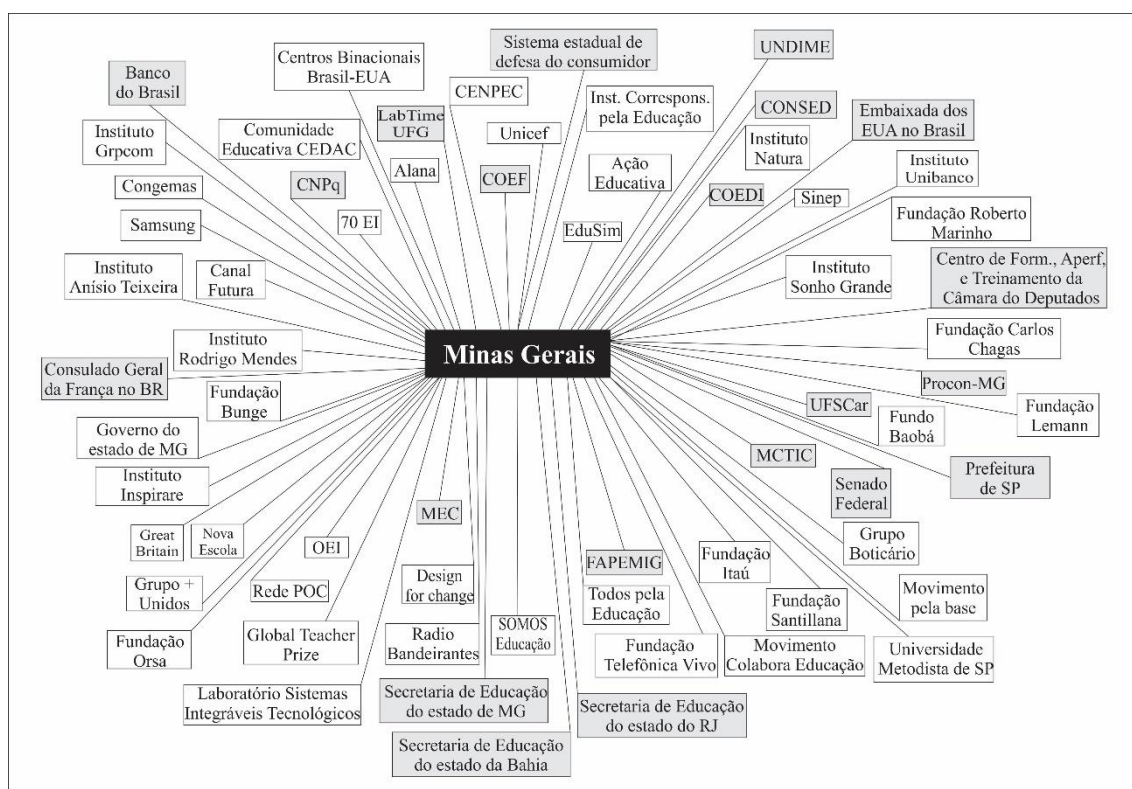
Desses programas curriculares encontrados, temos a maior parcela voltada para a capacitação de professores e inserção nos projetos pedagógicos, ambos com 42% dos dados cada, seguidos por insumos curriculares digitais com 10%, material didático 4% e atividades de enriquecimento curricular para além do obrigatório 2%. Em outras palavras, essa interferência dentro do ambiente escolar público vem sendo feita, massivamente, através da capacitação de professores e da inserção nos projetos pedagógicos, que juntos compõe 84% das formas de privatização do currículo pelos programas encontrados nesse estado, muito mais do que com a produção e oferta de materiais didáticos, o que segue a mesma tendência das formas de privatização do currículo dos programas analisados no Espírito Santo. Fazemos menção às análises anteriormente apresentadas sobre o Espírito Santo, porque assim como em Minas Gerais, os programas de privatização do currículo estão também em maior número voltados para o ensino médio e direcionados ao corpo docente e aos projetos pedagógicos, estes que claramente tem sido os alvos do setor privado nas estratégias que envolvem a privatização do currículo. Esses dados mostram que o setor privado passa a dar um direcionamento e incidir fortemente sobre os fins educacionais, ao focar suas ações na definição dos conteúdos dos projetos pedagógicos e na categoria docente através da formação e capacitação de professores, o que caracteriza um tipo de controle do trabalho docente.

Figura 35 - Quantidade de atores públicos e privados envolvidos com programas de dimensão de privatização do currículo em Minas Gerais, entre 2013 a 2019.



Fonte: Elaborado pela autora.

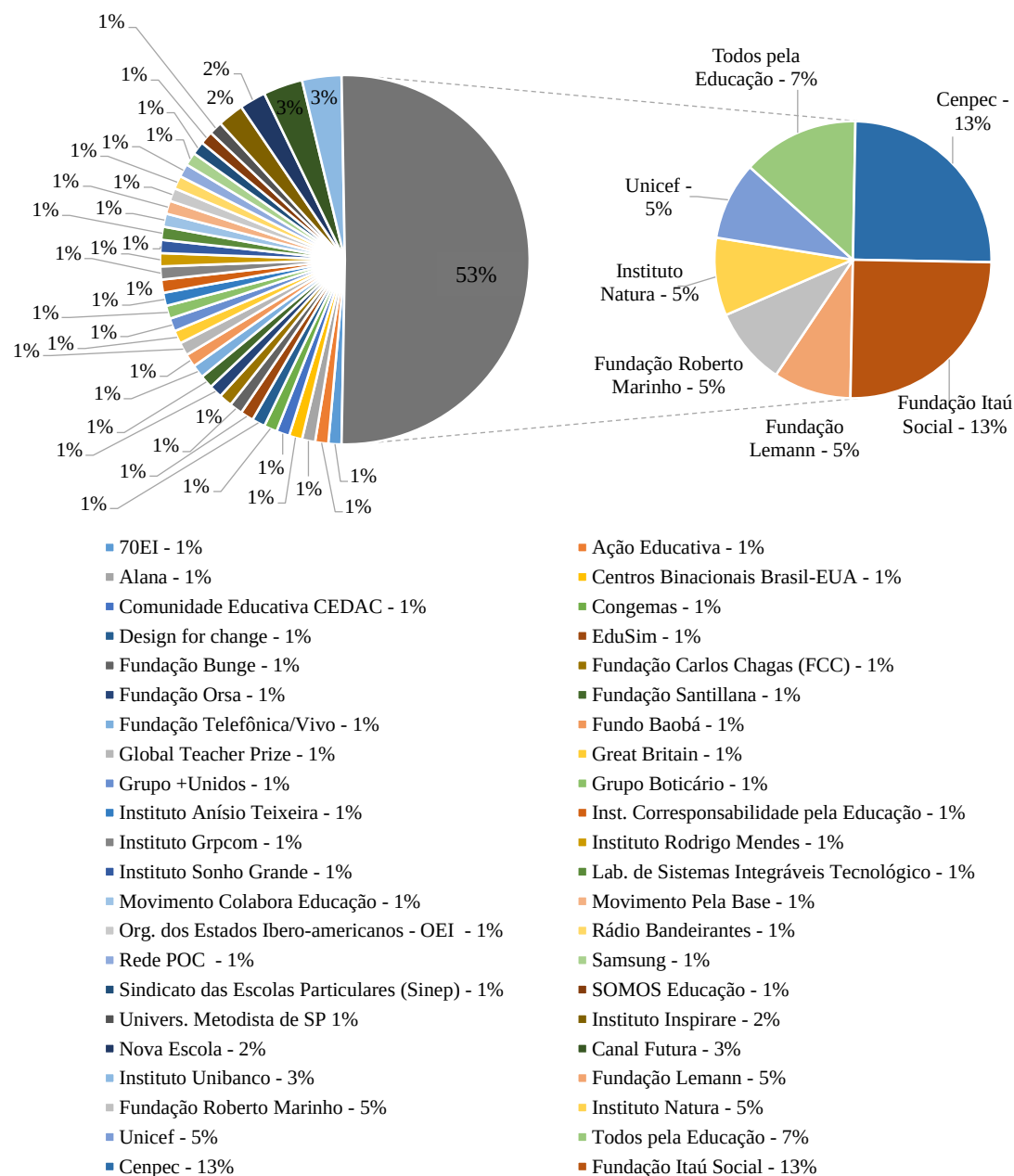
Figura 36 - Atores que incidem sobre a privatização do currículo em Minas Gerais.



Fonte: Elaborado pela autora. As instituições públicas estão destacadas em cinza, as demais são instituições privadas / do terceiro setor.

Ademais, dos 40 programas privatizadores encontrados no mapeamento, vemos uma relação entre entidades públicas e privadas para além dos atores que são parte do MBNC. Identificamos ao todo 22 instituições públicas e 44 entidades do setor privado (figura 35 e 36), envolvidos com estratégias de privatização dos currículos nas redes públicas estaduais. A frequência de envolvimento dos diversos outros atores, para além dos que compõe o MBNC, pode ser observado na figura 37, com a porcentagem de vezes com que o nome destes surgiu no mapeamento, ou seja, com a porcentagem referente à atuação destes atores no estado dentro dos 40 programas de privatização do currículo identificados.

Figura 37 - Frequência de atores privados nos programas de currículo em Minas Gerais, entre 2013 a 2019.



Fonte: Elaborado pela autora.

O círculo menor da figura mostra os atores mais frequentes, sendo eles: Cenpec (13%), Fundação Itaú Social (13%), Fundação Lemann (5%), Fundação Roberto Marinho (5%), Instituto Natura (5%), Todos pela Educação (7%) e Unicef⁴³ (5%), isto é, esses são

⁴³ Criado pelas Nações Unidas (ONU) em 11 de dezembro de 1946, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) teve seus primeiros programas voltados ao fornecimento de assistência emergencial a crianças no período pós-guerra, atuando na Europa, no Oriente Médio e na China. No Brasil, o Fundo age

os grupos mais envolvidos com programas curriculares na rede pública estadual de educação de Minas Gerais. Esses atores são os mesmos que também apareceram como os mais frequentes no estado do Espírito Santo, exceto pelo Todos pela Educação e a UNICEF. Esses atores mais frequentes envolvidos em programas relativos às estratégias de privatização do currículo, também estão envolvidos em outros programas e ações que tem incidido sobre a educação pública no Brasil, como apontam outros estudos (PERONI, CAETANO, 2012; PERONI; CAETANO; 2015; GARCIA, ADRIÃO, 2018; QUEIROZ; 2017; LEAL; 2019; MARTINS; 2013; entre outros) e como veremos com mais profundidade no item 6.5 deste capítulo.

Na sequência apresentaremos a análise do estado do Rio de Janeiro.

6.3 O estado do Rio de Janeiro e as tendências de privatização do currículo

A caracterização do estado do Rio de Janeiro e um panorama geral sobre o cenário da rede estadual de ensino faz-se pertinente para compreendermos o contexto no qual o processo de privatização curricular tem se instalado. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o estado do Rio de Janeiro tinha no último censo (2010) 15.989.929 habitantes, chegando a um total estimado de 17.366.189 pessoas em 2020, distribuídas em 92 municípios com IDH de 0,761. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 2017 na rede pública para os anos iniciais do ensino fundamental foi de 5,3 e para os anos finais do ensino fundamental de 4,2 (IBGE, 2020c).

Quadro 14 - Governadores do estado do Rio de Janeiro – 2011-atual.

Nome do Governador	Período de atuação		Partido
Sérgio Cabral Filho	1 de janeiro de 2011	3 de abril de 2014 (renunciou)	Partido do Movimento Democrático Brasileiro - PMDB
Luiz Fernando Pezão	4 de abril de 2014 (Vice, assumiu	31 de dezembro de 2014	Partido do Movimento Democrático Brasileiro - PMDB

desde os anos de 1950 com diversos programas voltados à infância e adolescência. Fonte: <http://www.unicef.org.br/>, acesso em 17 de maio de 2021.

	após renúncia do titular)		
Luiz Fernando Pezão	1 de Janeiro de 2015	31 de dezembro de 2018	Partido do Movimento Democrático Brasileiro - PMDB
Wilson Witzel	1 de janeiro de 2019	28 de agosto de 2020 (afastado pelo STJ)	Partido Social Cristão - PSC
Cláudio Castro	28 de agosto de 2020 (vice assume pós afastamento)	Em exercício	Partido Social Cristão - PSC

Fonte: Elaborado pela autora.

No período estudado (2013-2019) o estado teve 3 governadores diferentes. Em 2013 o governador Sérgio Cabral Filho, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), ocupava o cargo de governador do estado em seu segundo mandato, ao qual foi eleito no ano de 2010, assumindo em janeiro de 2011 e permanecendo até 03 de abril de 2014 quando renunciou, seu vice Luiz Fernando Pezão – de mesmo partido – assumiu em seu lugar, ficando até dezembro de 2014. Este se candidatou a governador, sendo eleito por maioria de votos e assumindo em 1º de janeiro de 2015, no qual ficou até 31 dezembro de 2018. Em dezembro de 2018 Wilson Witzel é eleito e assume o cargo em 1º de janeiro de 2019 representando o Partido Social Cristão (PSC)⁴⁴. O secretário estadual de

⁴⁴ Nossa análise se propõe até 2019, entretanto, em caráter informativo, atualizamos o quadro 14 até 2020 para melhor entendimento do que tem acontecido no estado do RJ. Em 28 de agosto de 2020, o Supremo Tribunal Judicial (STJ) afastou temporariamente o governador Wilson Witzel de suas funções, assumindo o vice Cláudio Castro – de mesmo partido – como governador em exercício, este encontra-se no cargo até o momento da escrita desta pesquisa. Isso demonstra uma tendência no estado, já que como mostra pesquisa de Moehleck (2021), todos os governadores do RJ, de 2003 a 2019 – o que inclui Rosângela Matheus (PSB/PMDB, 2003-2007) que não encontra-se no quadro acima – “foram julgados, condenados e presos por crimes de corrupção, fato que irá deixar marcas profundas nas instituições políticas do estado” (idem, p. 329).

educação em exercício no presente momento da escrita desta pesquisa é Comte Bittencourt⁴⁵.

O sistema de ensino no Rio de Janeiro tem o Conselho Estadual de Educação formado em 1975, este é um órgão da Secretaria Estadual de Educação encarregado com atribuições normativas e de planejamento, composto por Presidente, Vice-Presidente, Secretária-Geral e 19 conselheiros (RIO DE JANEIRO, s.d). Tem como função, como mostra artigo primeiro da lei nº 3155, de 29 de dezembro de 1998, que reformulou o conselho:

[...] zelar para que se cumpram, no âmbito estadual, as leis do ensino a assegurar a ação educativa, a nível de sua competência desenvolvimento planejado, coordenado e integrado em função dos objetivos e resultados, prévia e periodicamente, previstos em termos de custos, tempo, quantidade e qualidade (RIO DE JANEIRO, 1998).

A rede estadual de educação do RJ tem o Sistema de Avaliação do Estado, o SAERJ, que existe desde 2008, sendo instituído apenas em 2010 pela Resolução SEEDUC nº 4.437 de 29 de março de 2010. Este tem como função, segundo artigo primeiro desta resolução, avaliar anualmente o desempenho dos estudantes das turmas do 5º e 9º anos do ensino fundamental a 3º ano do ensino médio, através de provas em Língua Portuguesa e Matemática, afim de diagnosticar a situação de cada região.

Art. 1º - Fica instituído o Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro - SAERJ, que avaliará anualmente o desempenho dos alunos da rede de ensino desta Secretaria de Estado com o objetivo de produzir um diagnóstico apurado da realidade educacional, com consequentes desdobramentos regionais e por unidades escolares, que permita ao governo estadual a formulação, monitoramento e reformulação das políticas educacionais.

Art. 2º - Os alunos serão avaliados nas disciplinas de Português e Matemática, por meio de prova padrão a ser aplicada a todos os alunos de um mesmo ano/série, assegurando-se a todos igualdade de condições no processo avaliativo (RIO DE JANEIRO, 2010).

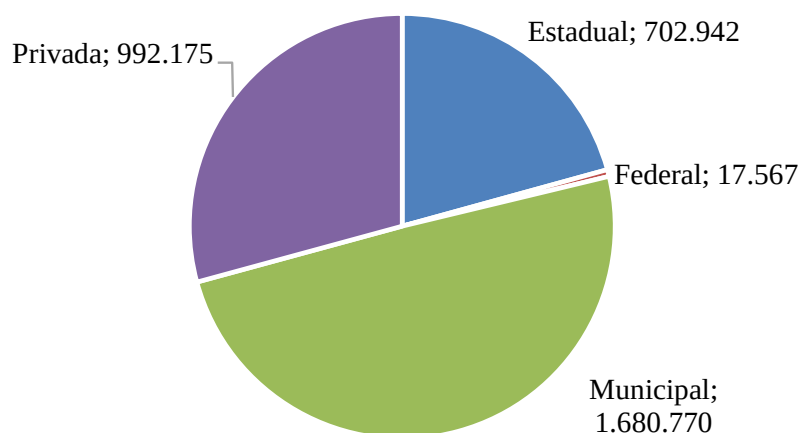
⁴⁵ O secretário estadual de educação em 2019 era Pedro Fernandes, que em março de 2020 foi preso no exercício da função, acusado de desvios em contratos de assistência social no governo do Rio de Janeiro e também na Prefeitura. Com isso, o secretário estadual de educação em exercício no presente momento da escrita desta pesquisa é Comte Bittencourt, que assumiu pós-afastamento de Pedro Fernandes.

Quadro 15 - Número de matrículas no Rio de Janeiro em 2019, por dependência administrativa.

Rio de Janeiro	Ensino Regular					Educação de Jovens e Adultos	
	Educação Infantil		Ensino Fundamental *		Ensino Médio *		
Dependência Administrativa	Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais	Ensino Médio	EJA EF*	EJA EM*
Estadual	85	220	1.398	157.160	399.164	28.797	107.461
Federal	285	303	3.643	5.565	6.123	95	592
Municipal	150.287	234.581	715.572	434.731	3.364	87.400	743
Privada	104.346	139.615	366.266	237.448	113.392	2.728	18.118
Minas Gerais	Educação Especial (alunos de escolas especiais, classes especiais e incluídos)						
	Educação Infantil		Ensino Fundamental *		Ensino Médio *	Educação de Jovens e Adultos	
Dependência Administrativa	Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais	Ensino Médio	EJA EF*	EJA EM*
Estadual	0	3	237	2.721	4.365	333	998
Federal	9	33	329	379	188	1	22
Municipal	1.900	4.256	32.013	11.884	64	3.962	13
Privada	594	1.187	5.003	1.962	811	640	65

Fonte: Elaborado pela autora. Dados: Inep/MEC 2019. Notas: Ensino Fundamental: são considerados anos iniciais da 1ª a 4ª série para sistemas com 8 anos de duração, ou, do 1º ao 5º ano para sistemas com 9 anos de duração. Anos Finais é considerado da 5ª a 8ª série para sistemas com 8 anos de duração, ou, do 6º ao 9º ano para sistemas com 9 anos de duração. Ensino Médio: consideradas as matrículas do Ensino Médio Normal/Magistério. EJA - Ensino Fundamental e EJA - Ensino Fundamental (Educação Especial): consideradas as matrículas do Projovem Urbano.

Figura 38 - Número de matrículas da educação básica no Rio de Janeiro por dependência administrativa, em 2019.

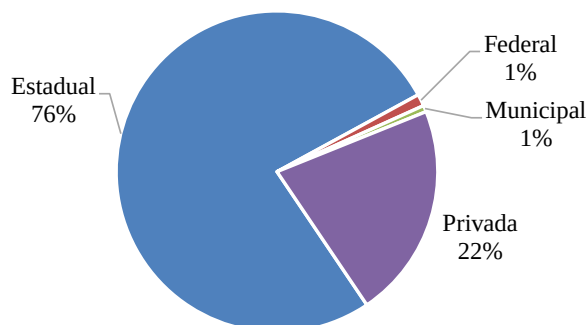


Fonte: Elaborado pela autora.

O número de matrículas na educação básica do Rio de Janeiro do ensino regular e da educação especial tem a maior parcela das matrículas em instituições de ensino municipais (1.680.770 matrículas, 50%), seguidas pelas instituições privadas (992.175 matrículas, 29%), estaduais (702.942 matrículas, 21%) e federais (17.567 matrículas, 0,1%) quadro 15 e figura 38. O fato de 50% das matrículas no estado serem realizadas nas instituições municipais e a outra grande parcela (29%) ser feita nas instituições privadas de ensino⁴⁶, pode ser um dos possíveis motivos para o baixo número de programas encontrados no estado do Rio de Janeiro, quando comparados com os outros três estados, como pudemos ver no capítulo anterior. Isto é, como nossa fonte principal de dados são as Secretarias Estaduais de Educação, as informações coletadas neste mapeamento se referem aos programas realizados nas instituições estaduais de ensino, o que no Rio de Janeiro representa apenas 21% das matrículas no estado, tendo a menor porcentagem quando comparado à ES, MG e SP. Além disso, o site da secretaria estadual de educação do estado não possui uma ampla gama de informações como as demais plataformas, o que também pode ter sido um dos fatores para o baixo número de dados encontrados.

⁴⁶ O Estado do Rio de Janeiro é o que possui a maior porcentagem de alunos matriculados na rede privada, quando comparado aos outros estados do sudeste, ES (11%), MG (15%), SP (23%).

Figura 39 - Número de matrículas no Ensino Médio por dependência administrativa, segundo censo escolar 2019.



Fonte: Elaborado pela autora.

Embora metade das matrículas do estado esteja na rede municipal, ao analisar os dados pelas etapas da escolarização, podemos observar que assim como aconteceu com o estado do Espírito Santo e Minas Gerais, as matrículas no ensino médio ocorrem em sua maioria nas instituições estaduais (76%), seguida pelas instituições privadas (22%) (figura 39). Isso pode explicar o grande escopo de informações que foram encontradas no site da secretaria estadual de educação, relativos à programas no ensino médio dentro da dimensão de privatização do currículo (60%). É o que trataremos com mais detalhe a seguir.

6.3.1 Mapeamento da atuação dos atores privados do MBNC na educação estadual fluminense.

No estado do Rio de Janeiro foram encontrados no período pesquisado seis (6) programas de privatização do currículo na rede estadual de ensino. Quanto às etapas de escolaridade atendidas pelos programas predominou o ensino médio. As formas de privatização dos programas está em maior parte voltada para a inserção nos projetos pedagógicos. Em relação ao público-alvo prevalecente temos o corpo discente. O quadro abaixo apresenta todos os dados encontrados no mapeamento referente às estratégias de privatização do currículo no Rio de Janeiro, seguindo a metodologia descrita no capítulo cinco. Neste apontaremos o nome dos programas, a vigência destes, as instituições parceiras, os objetivos autodeclarados, o público-alvo e as etapas da escolarização. Para informações sobre o descritor que resultou em cada programa, bem como a fonte das informações e a data de acesso, vide apêndice B no final deste documento.

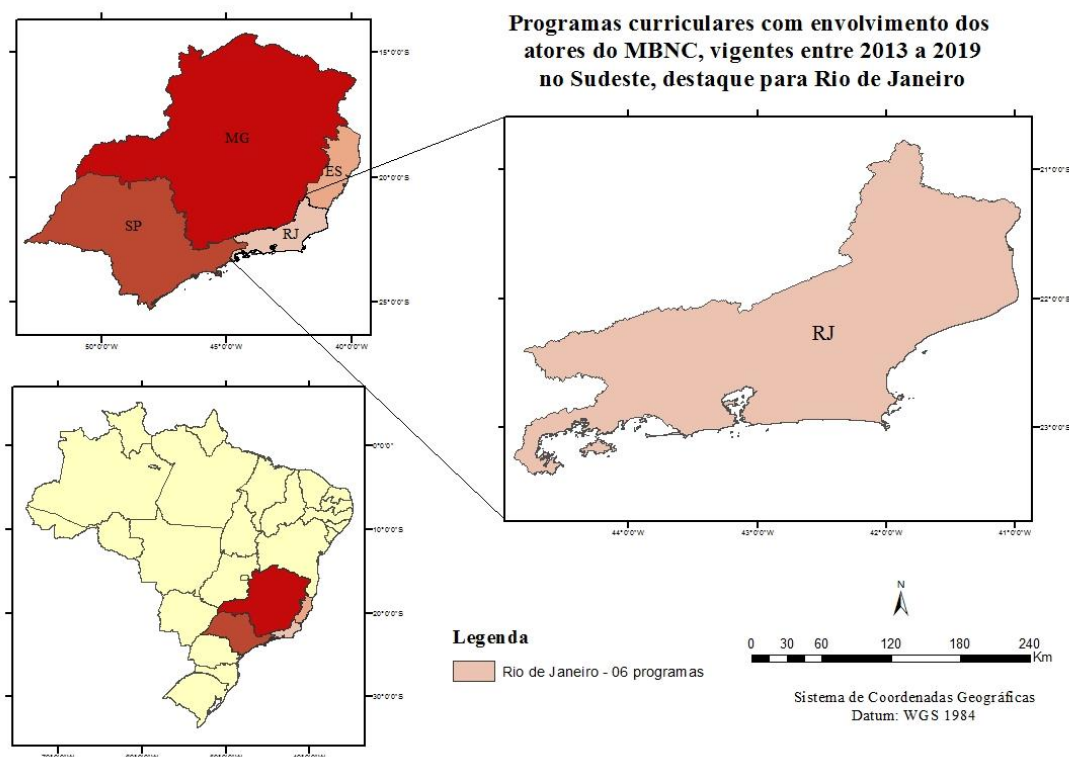
Quadro 16 - Quadro com todos os programas referentes às estratégias de privatização do currículo no Rio de Janeiro (2013-2019).

Programa	Criação-Término	Instituições parceiras	Objetivos declarados	Público-alvo	Etapa
Desafio Criativos da Escola	2015 - Vigente	Alana; Design for change; Instituto Anísio Teixeira; Secretaria da educação do Estado da Bahia; Prefeitura de São Paulo; Undime; Secretaria da educação do Estado do RJ; Itaú Cultural; Inspirare; Todos pela Educação; Instituto Grpcom.	“Busca envolver e estimular educandos e educadores de diferentes áreas no engajamento e na atuação em suas comunidades. A iniciativa faz parte do Design for Change, movimento global que surgiu na Índia e está presente em 65 países”.	Estudantes (E.F. I e II ou E. M.) e/ou educadores que desenvolvam projetos em escolas públicas, privadas, organizações não governamentais, coletivos, movimentos, associações comunitárias, entre outros.	Ensino fundamental e ensino médio
Escrevendo o futuro - Olimpíada de Língua Portuguesa	2002 - Vigente	Fundação Itaú Social; Cenpec; Ministério da Educação; Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed); União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime); Canal Futura; Fundação Roberto Marinho.	Tem por objetivo a “melhoria do ensino da leitura e escrita nas escolas públicas de todo o país. Realiza diversas modalidades de formação presencial e a distância para educadores, além de um concurso de textos que premia as melhores produções dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio”.	Professores de língua portuguesa das escolas públicas e alunos do 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio	Ensino fundamental e ensino médio
Prêmio Respostas para o Amanhã	2014 - Vigente	Samsung; CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária; Unicef; 70EI; Todos pela educação	“Busca estimular e divulgar projetos de investigação e experimentação científica e/ou tecnológica desenvolvidos por estudantes do Ensino Médio de escolas públicas”.	Estudantes	Ensino médio
Projeto Jovens Leitores em Ação (JLA)	2013 – 2017	Instituto Ayrton Senna	Ocorre na biblioteca ou sala de leitura da unidade escolar, com a mediação do agente de leitura, estimulando o protagonismo juvenil. Está articulado	Estudantes, professores	Ensino médio

			ao Projeto de Leitura Escolar da SEEDUC.			
Projeto de Avaliação das Competências Socio-Emocionais (SENNA)	2013	Instituto Ayrton Senna, OCDE	A iniciativa visa descobrir outros fatores que podem garantir o aprendizado nas escolas e a educação de qualidade. A proposta é mostrar como o ensino na sala de aula é complexo e auxiliar a complementar as informações que as redes de ensino possuem para melhorar os instrumentos.	Estudantes	Ensino fundamental e ensino médio	
Programa EM nova geração (Solução Educacional)	2013 – 2015	Instituto Ayrton Senna, P&G	As escolas de Nova Geração participam do Programa Ensino Médio Inovador, mas com uma Matriz Curricular diferenciada. Compõem um novo modelo de escola de Ensino Médio em tempo Integral, com ambiente que desenvolve as competências do jovem, atitudes e valores para Século XXI.	Estudantes	Ensino médio	

Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 40 - Mapa do sudeste de programas curriculares com envolvimento dos atores do MBNC (2013-2019), destaque para Rio de Janeiro.



Fonte: Elaborado pela autora. *O mapeamento foi realizado apenas no sudeste, portanto, a falta de dados no restante do país não representa a falta de programas de atores privados nas outras unidades federativas.

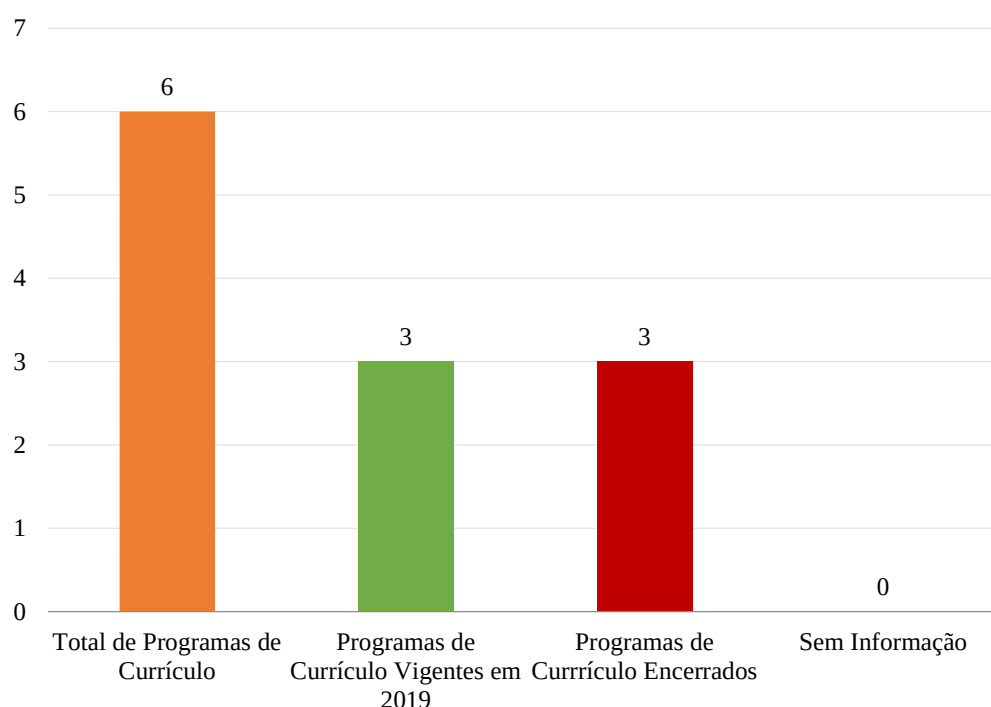
Quando comparado com os outros quatro estados da região sudeste, o estado do Rio de Janeiro foi o que apresentou a menor quantidade de informações obtidas no mapeamento (figura 40). Como já mencionado na seção metodológica desta pesquisa, no site da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro não foi identificada nenhuma informação seguindo a metodologia de busca estabelecida – usando o nome dos atores que compõe o MBNC como descritor. Para conseguir realizar a análise de forma sistematizada e coerente com os objetivos propostos, optou-se por analisar todas as notícias existentes no site da secretaria, respeitando o recorte temporal da pesquisa (2013-2019). As informações do site em fevereiro de 2020 se localizaram no período de 04/09/2019 até 09/01/2020, totalizando 26 notícias, nas quais apenas uma (1) fazia menção à programa com parceria com os atores privados aqui estudados. Isso demonstra a falta de histórico das ações, já que o site da secretaria deleta as notícias com o passar do tempo ou devido às mudanças de governos; necessita-se de investigação mais minuciosa acerca dos motivos de retirada dessas informações, entretanto, frizamos que o acesso a

elas é direito dos cidadãos, visto que esses programas são implementados em instituições **públicas** de ensino.

Apesar da falta de informações disponibilizadas, seguiu-se o mesmo procedimento realizado na coleta de dados dos outros estados, prosseguindo para os dados secundários disponibilizados pela investigação realizada pelo GREPPE (ADRIÃO, et al. 2018), o que possibilitou encontrarmos mais cinco (5) programas que possuíam relação com atores do MBNC. Isso foi proporcionado devido as metodologias de busca utilizadas serem diferentes, já que o GREPPE utiliza, além de dados das secretarias estaduais de educação, a plataforma GOOGLE como fonte de pesquisa.

Com esses procedimentos – somando os dados primários (1 programa) com os dados secundários (5 programas) – encontramos ao todo seis (6) programas oferecidos pelos atores privados do MBNC no estado do RJ, todos eles são voltados para a dimensão de privatização do currículo, com 3 vigentes em 2019 (figura 41).

Figura 41 – Vigência de programas de privatização do currículo no Rio de Janeiro (2013-2019).

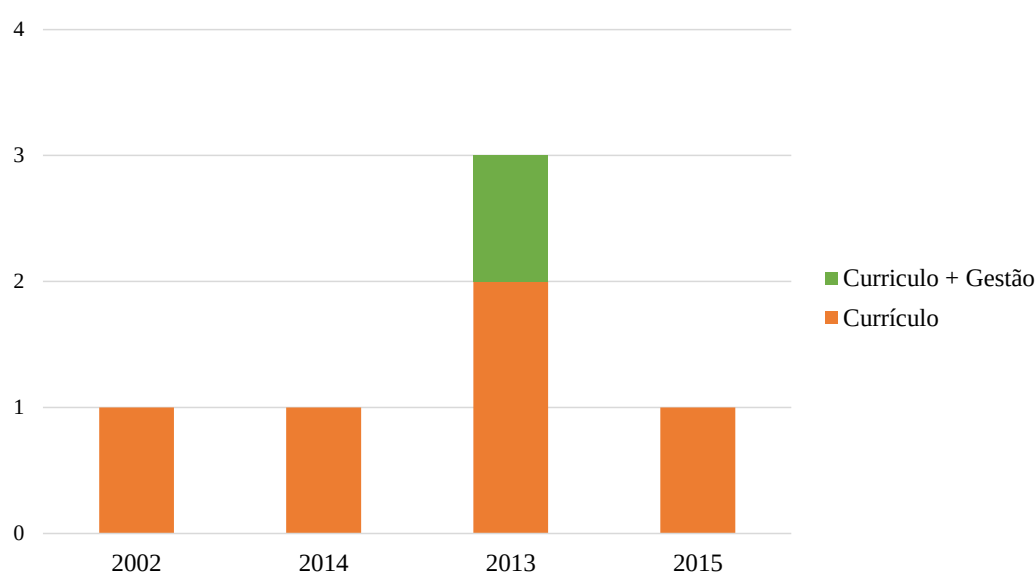


Fonte: Elaborado pela autora.

Como mencionado, levantamos duas hipóteses acerca do baixo número de dados encontrados no estado do Rio de Janeiro, quando comparado com os outros estados do

sudeste. A primeira hipótese seria justamente a falta de histórico das ações realizadas pela secretaria estadual de educação em sua plataforma, impossibilitando encontrarmos informações ao longo do período de análise, outra hipótese seria o fato de que apenas 21% das matrículas são feitas em instituições estaduais, tendo a menor porcentagem quando comparado à ES, MG e SP, o que pode ser um fator relevante, já que as informações coletadas neste mapeamento se referem aos programas realizados nas instituições estaduais de ensino.

Figura 42 - Total de programas curriculares por ano de início no Rio de Janeiro (2002-2019).

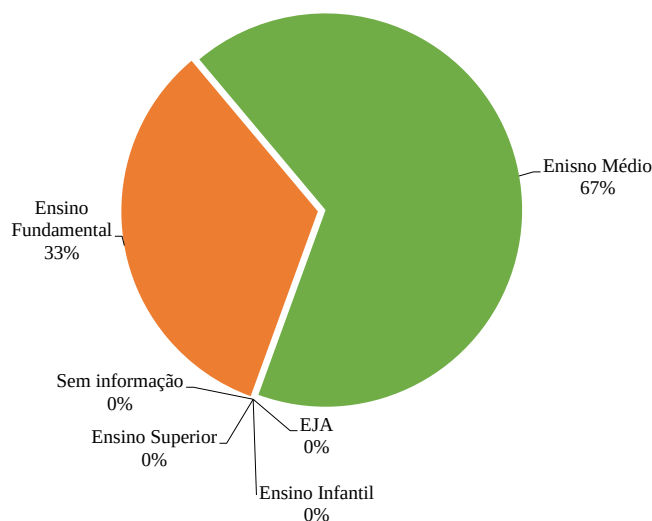


Fonte: Elaborado pela autora.

Desses seis encontramos programas que foram criadas a partir de 2002 até o ano de 2015 (figura 42). Não surgiram programas iniciados no ano de 2019 com a metodologia que aqui se propôs, como ocorreu nos outros estados.

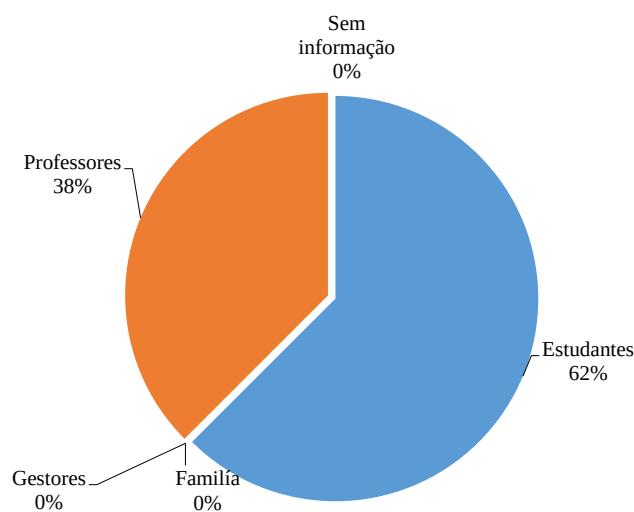
Analisando as etapas da escolarização, vemos que o ensino médio possui a maior parte dos programas encontrados (67%), seguido pelo ensino fundamental (33%), o ensino infantil, ensino superior e EJA não possuem programas voltados para estes (figura 43).

Figura 43 - Etapa de escolaridade atingida pelos programas curriculares no Rio de Janeiro (2013-2019).



Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 44 - Público-alvo atingido pelos programas curriculares no Rio de Janeiro (2013-2019).

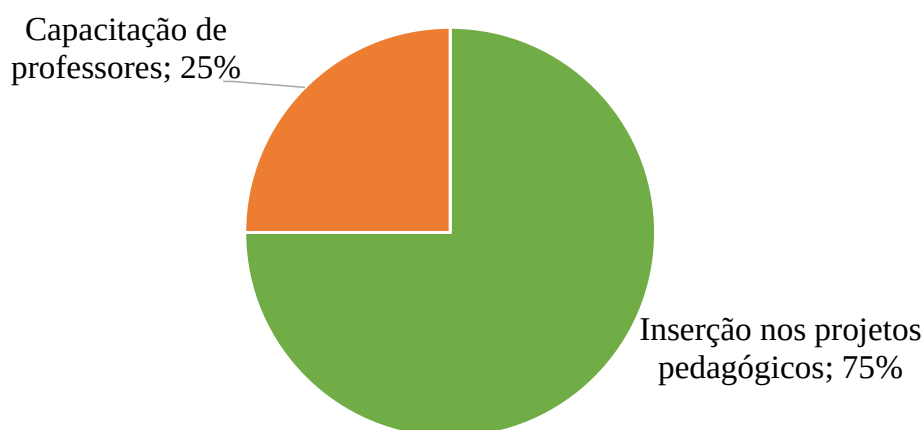


Fonte: Elaborado pela autora.

Na figura 44, podemos identificar o público-alvo dos programas, sendo 62% relativos aos estudantes e 38% voltados à categoria docente, nenhum programa que surgiu no mapeamento é voltado para os familiares ou gestores. Como apresentamos na análise do Espírito Santo e de Minas Gerais, o ensino médio tem sido a etapa da escolarização mais atingida pelos programas identificados neste mapeamento, entretanto, com relação

ao público-alvo, este é o único estado do sudeste que tem a maior parcela dos programas voltados ao corpo discente.

Figura 45 – Formas de privatização dos currículos dos programas do Rio de Janeiro.

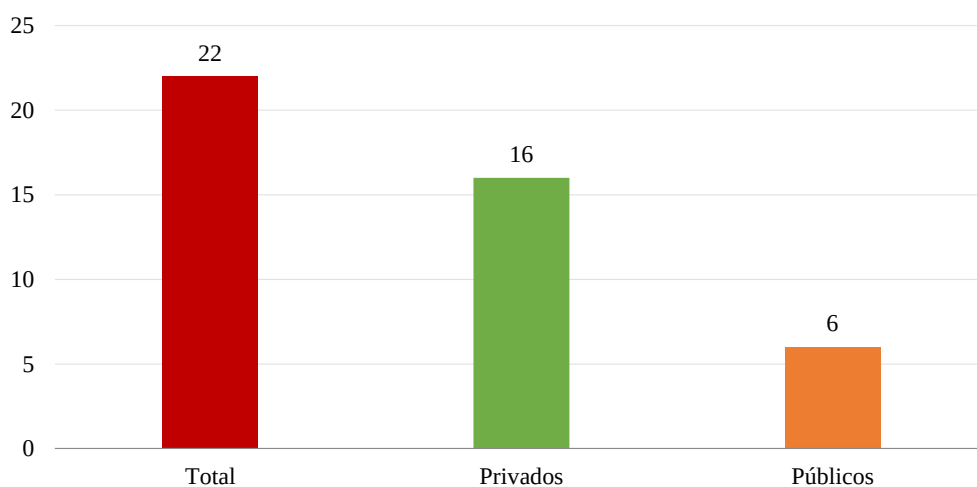


Fonte: Elaborado pela autora.

Sobre as formas de privatização dos programas encontrados, temos a maior parcela voltada para a inserção de conteúdos nos projetos pedagógicos (75%), seguida em menor número pela capacitação de professores (25%), lembrando que um projeto pode estar envolvido com mais de uma forma de privatização ao mesmo tempo. Esse dado indica que o setor privado tem incidido sobre os elementos que definem os fins da educação, agindo por dentro do ambiente escolar de forma velada e estratégica, o que nos faz refletir sobre o que Ball e Youdell (2007, p. 7-8) apontam como a privatização endógena “La privatización en la educación pública”, na quais “Essas formas de privatização implicam na importação de ideias, métodos e práticas do setor privado, afim de fazer com que o setor público se assemelhe cada vez mais a uma empresa e seja tão eficiente quanto uma empresa⁴⁷” (tradução nossa), modificando os valores e os princípios da educação pública, abrindo caminhos, muitas vezes, para a privatização exógena da educação.

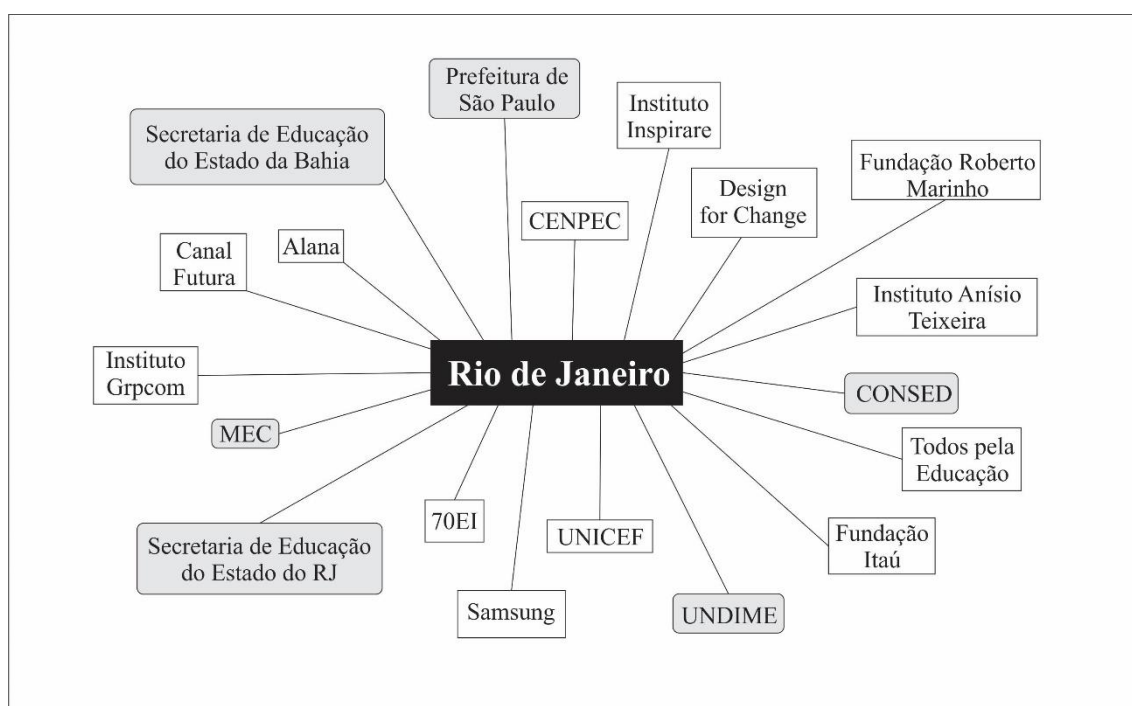
⁴⁷ No original: Esas formas de privatización implican la importación de ideas, métodos y prácticas del sector privado a fin de hacer que el sector público se asemeje cada vez más a una empresa y sea tan eficiente como una empresa (BALL; YODEL; 2007; p.7-8).

Figura 46 - Quantidade de atores públicos e privados envolvidos com programas de dimensão de privatização do currículo no Rio de Janeiro, entre 2013 a 2019.



Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 47 - Atores que incidem sobre a privatização do currículo no Rio de Janeiro.

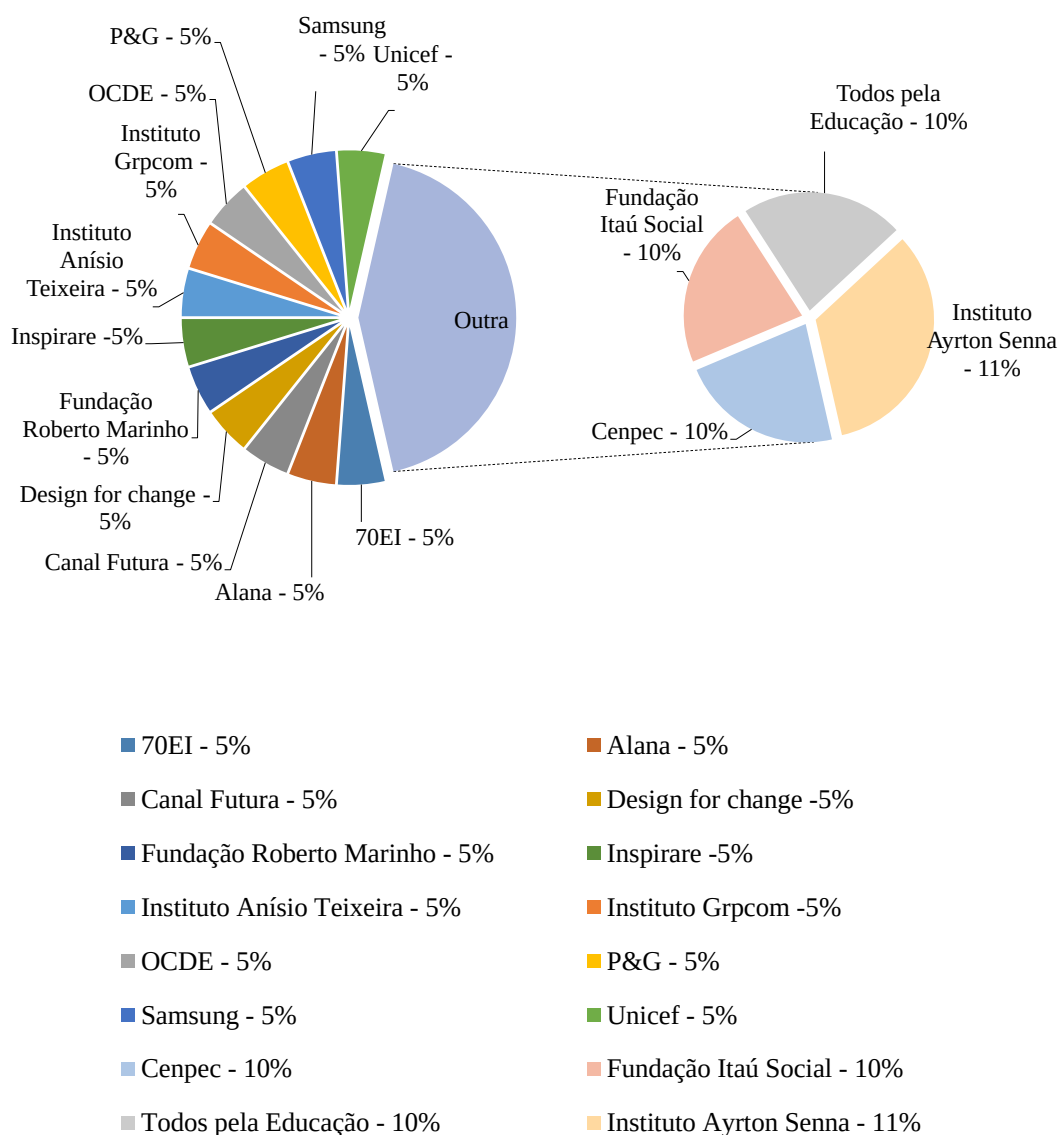


Fonte: Elaborado pela autora. As instituições públicas estão destacadas em cinza, as demais são instituições privadas / do terceiro setor.

Ademais, dos 6 programas de privatização do currículo encontrados no mapeamento, temos um total de 22 atores envolvidos, sendo 16 privados e 6 públicos (figura 46), formando uma relação entre entidades públicas e privadas (figura 47) para além dos atores que são autodeclarados parte do MBNC. Esses atores estão envolvidos

com o processo de construção do currículo através da incidência de programas voltados para a inserção de conteúdos nos projetos pedagógicos e na capacitação de professores.

Figura 48 - Frequência de atores privados nos programas de currículo no Rio de Janeiro, entre 2013 a 2019.



Fonte: Elaborado pela autora.

A parcela de envolvimento de todos os atores identificados pode ser observada na figura 48, com a porcentagem de vezes com que cada nome surgiu no mapeamento. O círculo menor da figura mostra os atores mais frequentes que atuam na rede pública estadual de educação do Rio de Janeiro, através de programas privatizadores do currículo, sendo eles: Instituto Ayrton Senna (11%), Cenpec (10%), Fundação Itaú Social (10%), e

Todos pela Educação (10%). Isto significa que esses são os grupos identificados pelo mapeamento que estão mais envolvidos com estratégias de privatização curricular, nos quais os três últimos mencionados coincidem com os atores privados do MBNC que mais surgiram neste mapeamento; suas diversas ações e formas de privatização serão expostas em detalhe no capítulo sete, mostrando a atuação desses atores que se colocam como agentes da mudança na educação, com o discurso pela busca da qualidade educacional através dos princípios mercantis (CÓSTOLA, BORGHI, 2018).

6.4 O estado de São Paulo e as tendências de privatização do currículo

Para entendimento do contexto de privatização curricular que tem se dado no estado de São Paulo, apresentamos uma rápida caracterização do estado e um panorama geral de sua rede estadual de ensino. Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostram que o estado de São Paulo tinha no último censo (2010) 41.262.199 habitantes, chegando a um total estimado de 46.289.333 pessoas em 2020, distribuídas em 645 municípios com IDH no estado de 0,783. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 2017 na rede pública para os anos iniciais do ensino fundamental foi de 6,5 e para os anos finais do ensino fundamental de 4,9 (IBGE, 2020d).

Quadro 17 - Governadores do estado de São Paulo – 2011-2019.

Nome do Governador	Período de atuação		Partido
Geraldo Alckmin	1 de janeiro de 2011	31 de dezembro de 2014	Partido da Social Democracia Brasileira - PSDB
Geraldo Alckmin	1 de janeiro de 2015	6 de abril de 2018 (renunciou)	Partido da Social Democracia Brasileira - PSDB
Márcio França	6 de abril de 2018 (Vice, assumiu após renúncia do titular)	31 de dezembro de 2018	Partido da Social Democracia Brasileira - PSDB

João Dória	1 de janeiro de 2019	Em exercício	Partido da Social Democracia Brasileira - PSDB

Fonte: Elaborado pela autora.

No período de análise (2013-2019) o estado teve 3 governadores diferentes, sendo todos eles do PSDB. Este partido tem um histórico de governadores eleitos no estado de São Paulo desde 1994 com a eleição de Mario Covas que assume em 1995, desde então todos os governadores eleitos foram do PSDB. O quadro acima mostra, portanto, os três governadores que estavam exercendo o cargo durante o período proposto para análise, sendo Geraldo Alckmin o governador em 2011 à 2018, ocupando o cargo quatro vezes (2001, 2003, 2011 e 2015). Em 6 de abril de 2018 ele renuncia para se candidatar à presidência, onde assume seu vice Márcio França até 31 dezembro do mesmo ano. Nas eleições de 2018 João Dória é eleito assumindo o cargo em 1º de janeiro de 2019, este encontra-se no cargo até o momento da escrita desta pesquisa.

O estado de São Paulo possui o Conselho Estadual de Educação – CEE/SP, órgão normativo, deliberativo e consultivo criado em 1963 para atuar no sistema educacional público e privado paulista, com intuito de qualificar todos os níveis da educação no estado, possui 24 conselheiros que ocupam seus cargos por três ano.

[O conselho] É quem estabelece regras para todas as escolas de todas as redes - estaduais, municipais e particulares - de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e profissional, seja presencial ou a distância. Também cabe ao CEE-SP orientar as instituições de ensino superior públicas do Estado, bem como credenciar seus cursos (SÃO PAULO, s.d.).

Os estudantes do estado são submetidos a avaliações de desempenho nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e redação, é o conhecido SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) aplicado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo nos 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio.

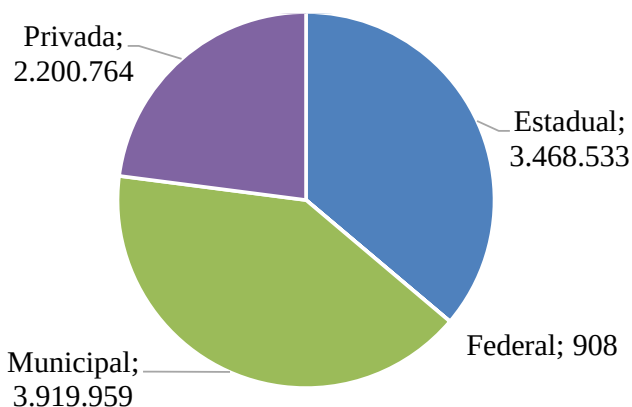
Com a finalidade de produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO, 2019).

Quadro 18 - Número de matrículas em São Paulo em 2019, por dependência administrativa.

São Paulo	Ensino Regular					Educação de Jovens e Adultos	
	Educação Infantil		Ensino Fundamental *		Ensino Médio *		
Dependência Adm.	Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais	Ensino Médio	EJA EF*	EJA EM*
Estadual	804	861	621.701	1.329.845	1.173.670	57.545	213.934
Federal	300	259	227	0	0	0	112
Municipal	582.920	885.079	1.710.272	522.731	13.601	110.918	9.063
Privada	567.127	241.861	618.729	458.370	251.999	2.309	14.087
São Paulo	Educação Especial (alunos de escolas especiais, classes especiais e incluídos)						
	Educação Infantil		Ensino Fundamental *		Ensino Médio *	Educação de Jovens e Adultos	
Dependência Administrativa	Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais	Ensino Médio	EJA EF*	EJA EM*
Estadual	3	4	10.159	32.308	23.861	1.119	2.719
Federal	1	4	5	0	0	0	0
Municipal	3.661	11.945	46.816	18.423	345	3.992	193
Privada	1.994	1.851	33.579	6.022	2.407	383	45

Fonte: Elaborado pela autora. Dados: Inep/MEC 2019. Notas: Ensino Fundamental: são considerados anos iniciais da 1ª a 4ª série para sistemas com 8 anos de duração, ou, do 1º ao 5º ano para sistemas com 9 anos de duração. Anos Finais é considerado da 5ª a 8ª série para sistemas com 8 anos de duração, ou, do 6º ao 9º ano para sistemas com 9 anos de duração. Ensino Médio: consideradas as matrículas do Ensino Médio Normal/Magistério.

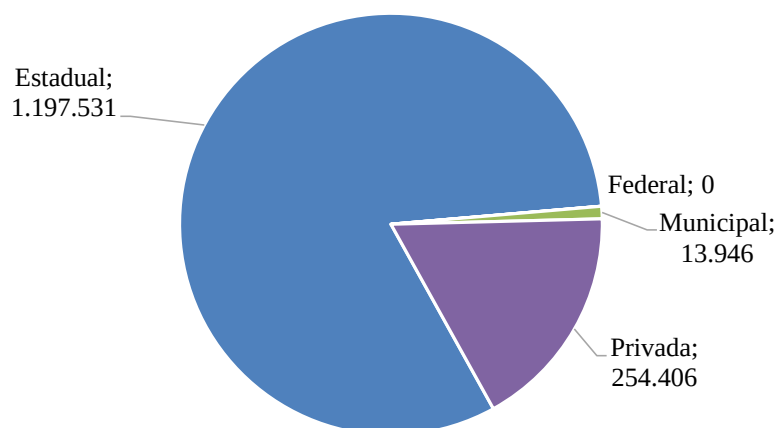
Figura 49 - Número de matrículas da educação básica em São Paulo por dependência administrativa, em 2019.



Fonte: Elaborado pela autora.

As matrículas na educação básica do ensino regular e da educação especial do Estado de São Paulo encontram-se em sua maioria nas instituições de ensino da rede municipal (3.919.959 matrículas, 41%), seguidas pela rede estadual (3.468.533 matrículas, 36%), instituições privadas (2.200.764 matrículas, 23%) e, por último, bem menos expressivo as instituições federais (908 matrículas, 0,009%) quadro 18 e figura 49. Vemos em comparação com os outros estados do sudeste, que o estado de São Paulo possui a maior quantidade em números absolutos de matrículas no ensino privado, sendo o segundo em porcentagem (23%), perdendo apenas para o Rio de Janeiro (29%).

Figura 50 - Número de matrículas no Ensino Médio por dependência administrativa, segundo censo escolar 2019.



Fonte: Elaborado pela autora.

Com relação ao ensino médio, o estado possui a maior quantidade de matrículas nas instituições estaduais (figura 50), logo, observa-se um padrão nas matrículas do ensino médio no sudeste, que em sua maioria estão sob responsabilidade das instituições estaduais. Com essa figura, vemos que São Paulo tem 82% dessas matrículas na rede estadual de ensino, seguida pelas instituições privadas com 17% e municipais com 1%. Isso valida o grande número de informações encontradas nos sites das secretarias estaduais de educação referentes à programas no ensino médio dentro da dimensão de privatização do currículo, sendo em São Paulo 46% dos dados encontrados, já que a maior parcela de instituições de responsabilidade do estado são as que trabalham com estudantes do ensino médio.

6.4.1 Mapeamento da atuação dos atores privados do MBNC na educação estadual paulista.

No estado de São Paulo foram encontrados no período pesquisado trinta e dois (32) programas de privatização do currículo na rede estadual de ensino. Quanto às etapas de escolaridade atendidas pelos programas, elas se dividiram em sua maioria entre o ensino médio e o ensino fundamental. As formas de privatização dos currículos estão voltados em maior parte para a inserção nos projetos pedagógicos, seguido pela capacitação de professores. Em relação ao público-alvo, este fica bem dividido entre professores, estudantes e gestores.

O quadro abaixo apresenta todos os dados encontrados no mapeamento referente às estratégias de privatização do currículo no estado, seguindo a metodologia suprarreferida. Neste quadro apontaremos o nome dos programas, a vigência destes, as instituições parceiras, os objetivos autodeclarados, o público-alvo e as etapas da escolarização. Para informações sobre o descritor que resultou em cada programa, bem como a fonte das informações e a data de acesso, vide apêndice B no final deste documento.

Quadro 19 - Quadro com todos os programas referentes às estratégias de privatização do currículo em Minas Gerais (2013-2019).

Programa	Criação-Término	Instituições parceiras	Objetivos declarados	Público-alvo	Etapas
A Hora do Código	2013 - Vigente	Fundação Lemann	“O movimento incentiva os alunos de diversos países a aprender técnicas de ciências da computação, como programação, oferecendo mais de 60 tutoriais para todas as idades e níveis de familiaridade com a linguagem dos computadores”.	Alunos, professores da rede pública estadual de SP	Educação infantil, ensino fundamental e ensino médio
Agenda da Aprendizagem	2019	Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), em regime de colaboração com a União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e Unibanco	“Rede de debates e dinâmicas com o objetivo de dar início à construção do Novo Ensino Médio [...] Juntos [os técnicos das secretarias estaduais de educação], irão pensar novas diretrizes para o Ensino Médio, frente aos desafios que a Educação apresenta na sociedade”.	Técnicos de todas as secretarias estaduais de Educação	Educação infantil, ensino fundamental e ensino médio

Caravana Videoaulas	2015 - 2017	Fundação Lemann; Secretaria de Educação do Estado de São Paulo; YouTube	“A caravana promove oficinas dinâmicas, com a oferta de câmeras e com materiais que dialogam com o currículo paulista. O objetivo é oferecer mais uma ferramenta para auxiliar os educadores na utilização da tecnologia como aliada do ensino”.	Professores e diretores da rede estadual de SP	Ensino fundamental e ensino médio
Circuito Ayrton Senna da Juventude	2014	Instituto Ayrton Senna; Secretaria Estadual de Educação	“Por meio do SuperAção o time de protagonistas da escola desenvolve projetos voltados à leitura dentro e fora da comunidade escolar”.	Alunos do 6º ao 9º Ano do Ensino Fundamental de Escolas de Tempo Integral de SP	Ensino fundamental em escolas de tempo integral
Comunidade de Aprendizagem “Escola de Qualidade Para Todos e Para Cada Um”	2017	Instituto Natura	“O objetivo é selecionar, valorizar e disseminar práticas escolares que envolvam “Participação Educativa da Comunidade”, “Práticas Inclusivas” e “Aprendizagem Dialógica”, temas alinhados aos conceitos do Comunidade de Aprendizagem, projeto do Instituto Natura”.	Professores, coordenadores pedagógicos e diretores de escolas públicas	Ensino fundamental e ensino médio

Concurso “Recriando Vinícius e Drummond: aprendiz em Construção”	2013	Ministério da Cultura, Itaú BBA e Editora Companhia das Letras	“O objetivo do concurso era premiar as escolas e os professores que fizeram dos conhecimentos sobre esses dois grandes autores da literatura brasileira uma aprendizagem significativa para os alunos”.	Alunos da rede pública do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos (EJA)	Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA
Curso “Aprendendo por meio de resenhas”	2017	Fundação Itaú Social	“O objetivo do curso didático é que os professores vivenciem uma sequência didática para escrever uma resenha de um produto cultural, compreendendo, assim, quais são os princípios do trabalho com gêneros e com SD na escola. Além disso, conhecer e refletir sobre as atividades e exercícios que ajudam a pensar em como ensinar crianças e jovens a produzir textos na escola”.	Professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio da rede estadual	Ensino fundamental e ensino médio
Curso “Diálogos pela Juventude”	2019	Instituto Inspirare; Instituto Ayrton Senna; Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (Seduc)	“Uma série de encontros e formações chamada de Diálogos sobre a Juventude, que irá tratar de assuntos como projeto de vida, tecnologia e competências socioemocionais. O objetivo é aproximar a escola do universo dos jovens”.	Gestores de escolas públicas de SP	Ensino fundamental e ensino médio

Curso “Ensino médio inclusivo: construindo uma escola para todos”	2018	Instituto Rodrigo Mendes; Instituto Unibanco; Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência	“O curso “Ensino médio inclusivo: construindo uma escola para todos”, [...] garantiu aos educadores conhecimentos teóricos e práticos, além de reflexões sobre a cultura do pertencimento e o papel da escola na construção da cidadania”.	Profissionais da Secretaria da Educação de SP	Ensino médio
Curso “Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação” - Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores (EFAP)	2016	Fundação Lemann; Secretaria de Educação do Estado de São Paulo; Instituto Península.	“Iniciativa que discutirá sobre as possibilidades de integração das tecnologias digitais ao ensino nas escolas estaduais”.	Professores da rede estadual	Ensino fundamental e ensino médio
Cursos de atualização sobre a BNCC	2019	Nova Escola; Fundação Lemann; Inspirare; Movimento pela Base	“O curso explica as dez competências gerais da BNCC e traz sugestões de materiais que podem ser usados para apoiar o desenvolvimento dos alunos”.	Professores	Educação infantil, ensino fundamental e ensino médio

EduLab21	2015 - Vigente	Instituto Ayrton Senna	“A missão do eduLab21 é apoiar a formulação de políticas e práticas de educação integral com base em evidências. Atuando em parceria com redes de ensino e instituições de ensino, os pesquisadores do eduLab21 trabalham lado a lado com gestores e professores para produzir, sistematizar e difundir conhecimentos científicos para ampliar as fronteiras da educação e preparar crianças e jovens para a vida no século 21. As ações e projetos são realizados por meio de duas frentes: Novas Ideias e Aplicação em Políticas Públicas”.	Estudantes da rede estadual de ensino de SP	Ensino fundamental e ensino médio
Encontro “novas formas aprendizagem”	2016	Instituto Singularidades; Secretaria Estadual de Educação de São Paulo	“Discutir novas formas de aprendizagem, conceitos e habilidades a serem dominados pelos estudantes e o papel do gestor nesse tema”.	Diretores e professores de escolas públicas e privadas	Ensino fundamental e ensino médio

Escola Virtual de Programas Educacionais (EVESP)	2013- Não informado	Fundação Lemann; Secretaria de Educação do Estado de São Paulo	“A plataforma é indicada para alunos surdos e ouvintes e reproduz, com ajuda de avatares em 3D, situações do cotidiano que auxiliam o aprendizado dos participantes”.	Alunos da rede estadual e comunidade escolar	Ensino fundamental e ensino médio
Escrevendo o futuro - Olimpíada de Língua Portuguesa	2002 - Vigente	Fundação Itaú Social; Cenpec - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária; Ministério da Educação; Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed); União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime); Canal Futura; Fundação Roberto Marinho	Tem por objetivo a “melhoria do ensino da leitura e escrita nas escolas públicas de todo o país. Realiza diversas modalidades de formação presencial e a distância para educadores, além de um concurso de textos que premia as melhores produções dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio”.	Professores de língua portuguesa das escolas públicas e alunos do 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio	Ensino fundamental e ensino médio

Formação de Formadores para Gestão Pedagógica do Programa Sala de Leitura	2016 - Não informado	Instituto Ayrton Senna; Secretaria da Educação do Estado de São Paulo	“Objetivo orientar os participantes para o planejamento e execução de ações estruturadas de formação que envolvem as Salas de leitura, bem como fortalecer habilidades de gestão e estratégias de acompanhamento do programa”.	Professores e gestores	Ensino fundamental
Gestão Escolar para Equidade: Elas nas Exatas	2015 - 2018	Fundo Elas, o Instituto Unibanco e a Fundação Carlos Chagas.	“Incentivar projetos que estimulem meninas a se envolverem com as ciências exatas e tecnológicas”.	Estudantes de escolas estaduais de Ensino Médio	Ensino Médio
Gestão para Aprendizagem	2016 - 2018	Secretaria Estadual de Educação; Fundação Lemann; Elos Educacional	“Abordar desde gestão estratégica com foco em resultados de aprendizagem dos alunos até a atuação na sala de aula com foco na melhoria da gestão do docente. Além disso, os professores receberão consultoria para o desenvolvimento de diretrizes estratégicas, rotinas e instrumentos gerenciais com base em resultados de aprendizagem para as lideranças pedagógicas das secretarias participantes e equipes técnicas”.	Educadores da rede pública	Ensino fundamental e ensino médio

OBMEP na Escola	2005 - Vigente	Realizado pelo IMPA com apoio da Sociedade Brasileira de Matemática (SBM), Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC); Ministério da Educação (MEC); Fundação Itaú Social	“A meta principal é melhorar a qualidade do ensino da disciplina no país, estimulando a adoção de novas práticas didáticas nas salas de aula e atividades extraclasses com o uso dos materiais da OBMEP, como provas e bancos de questões”. “A oficina técnica para a construção dos perfis dos professores que atuarão nas escolas com os componentes Tecnologia, Projeto de Vida e Tecnologia [...] teve como objetivo a discussão e construção inicial dos perfis, a fim de garantir que as habilidades sejam trabalhadas plenamente nas escolas, engajando os professores e gerando aprendizagem nos alunos”.	Professores de Matemática de escolas públicas municipais e estaduais	Ensino fundamental e ensino médio
Oficina para profissionais do Inova Educação	2019	Instituto Ayrton Senna; Instituto Inspirare	Professores da rede estadual de ensino		Ensino fundamental e ensino médio

Prêmio Educador Nota 10	1998 - Vigente	Nova Escola; Instituto Rodrigo Mendes; Unicef; Fundação Lemann; SOMOS Educação; Global Teacher Prize; CONSED; Instituto Natura; Todos pela Educação	“Reconhece e valoriza professores da Educação Infantil ao Ensino Médio e também coordenadores pedagógicos e gestores escolares de escolas públicas e privadas de todo o país” através da premiação com base nos projetos apresentados.	Professores da Educação Infantil ao Ensino Médio, coordenadores pedagógicos e gestores escolares de escolas públicas e privadas	Educação infantil, ensino fundamental e ensino médio
Prêmio Escola Voluntária	2002 - 2018	Fundação Itaú Social e da Rádio Bandeirantes	“Formar, reconhecer e valorizar a iniciativa das escolas que estimulam seus alunos a desenvolver projetos de atuação voluntária organizada em suas comunidades”.	Estudantes de escolas públicas ou particulares de Ensino Fundamental ou Ensino Médio.	Ensino fundamental e ensino médio
Prêmio Itaú-Unicef	1995 - Vigente	Itaú; Unicef; Cenpec; CONSED; Futura; Congemas; UNIDIME; Todos pela Educação	“Identificar, estimular e dar visibilidade aos projetos que contribuem para garantir o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens, em situação de vulnerabilidade social”.	Estudantes de escolas públicas	Ensino fundamental e ensino médio

Prêmio Jovem Cientista	1981 - Vigente	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Fundação Roberto Marinho; Grupo Boticário; Banco do Brasil; GREAT; Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações	“Visa revelar talentos, impulsionar a pesquisa no país e investir em estudantes e jovens pesquisadores que procuram inovar na solução dos desafios da sociedade”.	Estudante do Ensino Médio e Estudante do Ensino Superior	Ensino médio e ensino superior
Prêmio Respostas para o Amanhã	2014 - Vigente	Samsung; CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária; Unicef; 70EI; Todos pela educação	“Busca estimular e divulgar projetos de investigação e experimentação científica e/ou tecnológica desenvolvidos por estudantes do Ensino Médio de escolas públicas”.	Alunos do Ensino Médio de escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal.	Ensino médio

Prêmio Vivaleitura	2006 - Não informado	Secretaria Estadual de Educação; Organização dos Estados Ibero- americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI); Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed); União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime); Fundação Santillana	“O objetivo da iniciativa é estimular, fomentar e reconhecer as melhores experiências que promovem a leitura”.	Estudantes de Escolas Públicas e Privadas	Ensino fundamental e ensino médio
Programa Aprendiz Legal	2007 - Vigente	Fundação Roberto Marinho; CIEE; Gerar	“Promover a preparação e a inserção dos jovens no mercado de trabalho é o grande objetivo do Programa Aprendiz Legal”	Jovens com idade entre 14 e 24 anos incompletos que estejam cursando os ensinos Fundamental e Médio das escolas públicas	Ensino fundamental e ensino médio
Programa Ciência para Todos	2019	Canal Futura; FAPESP; Fundação Roberto Marinho; Secretaria da Educação de São Paulo,	“Importância da pesquisa científica e sua importância no cotidiano”.	Estudantes do Ensino Médio da Rede Pública	Ensino médio

Programa Escola na Vibe da Paz	2019	União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME); Nova Escola; Fundação Lemann	“Promover a saúde e o bem-estar emocional da comunidade escolar”, através do incentivo a criação de políticas públicas fundamentadas e eficientes no que diz respeito à saúde emocional de alunos, professores e familiares.	Professores e diretores da rede estadual de ensino	Ensino fundamental e ensino médio
Programa SuperAção Jovem	2003 - Vigente	Instituto Ayrton Senna; Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo	“Por meio do apoio a políticas educacionais e da formação de professores e gestores escolares o programa oferece as oportunidades para que os jovens aprendam a ser protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem, elaborem projetos e tornem-se leitores e produtores de texto na perspectiva dos multiletramentos”.	Alunos do 6º ao 9º Ano do Ensino Fundamental de Escolas de Tempo Integral e professores e gestores escolares.	Ensino fundamental em escolas de tempo integral

Projeto Líderes Públicos*	2019	Secretaria Estadual da Educação; Aliança: formada por quatro organizações do terceiro setor – Fundação Brava, Fundação Lemann, Instituto Humanize e Instituto República.	“O projeto adota critérios claros para analisar o desempenho individual de cada dirigente e implementa um modelo de gestão de pessoas parecido com grandes empresas privadas, valorizando competências como liderança, resiliência, tomada de decisões, entre outras. O programa é um ponto importante para a melhoria do aprendizado no ensino público em São Paulo”.	Dirigentes Regionais de Ensino	Não informado

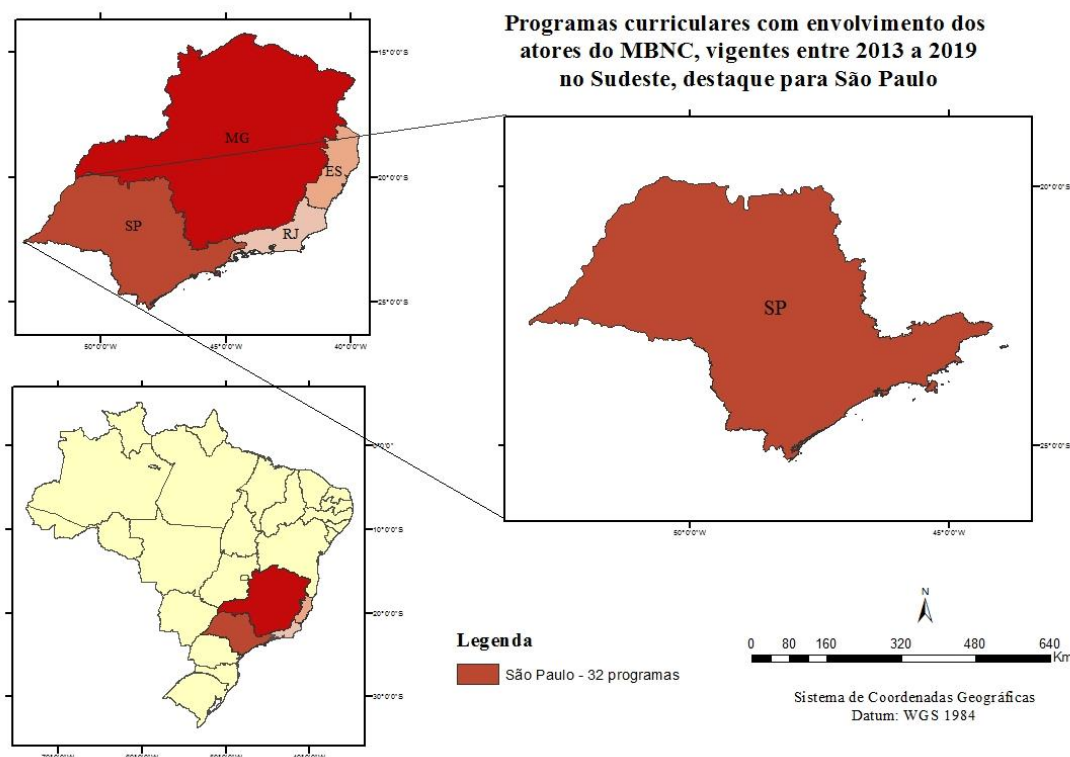
Rede do Saber	2009 - Vigente	USP; UNICAMP; UNESP; Universidade Anhembi Morumbi; Fundação Lemann; Instituto Crescer; British Council; Corpo de Bombeiros de SP; Microsoft; Intel; Comgás; Escola Fazendária da Secretaria da Fazenda; Escola Paulista da Magistratura; Escola da Magistratura do Trabalho da Região de Campinas; Secretarias Municipais de Educação; União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime); Polícia Militar de SP; Casa Civil; Secretaria Estadual de Assistência e Desenvolvimento Social e Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente (Condeca); Centro Paula Souza.	“Rede pública de videoconferências com finalidade pedagógica [...] que oferece cursos de formação continuada”.	Professores de todo o estado de SP	Ensino fundamental e ensino médio

Rede Escola Digital	2017 - Vigente	Instituto Inspirare; Instituto Natura; Secretaria Estadual de Educação de São Paulo; Fundação Lemann; Fundação Telefônica/Vivo; Fundação Vanzolini	“É uma plataforma gratuita de busca que oferece a professores, gestores e redes de ensino mais de 30 mil recursos digitais de aprendizagem, que proporcionam interatividade, dinamismo e inovação às práticas pedagógicas!”.	Estudantes e professores da Rede municipal e estadual	Ensino fundamental e ensino médio

Fonte: Elaborado pela autora, dados relativos à programas entre 2013-2019.

* Programas que estão envolvidos com a dimensão de privatização do currículo e gestão escolar.

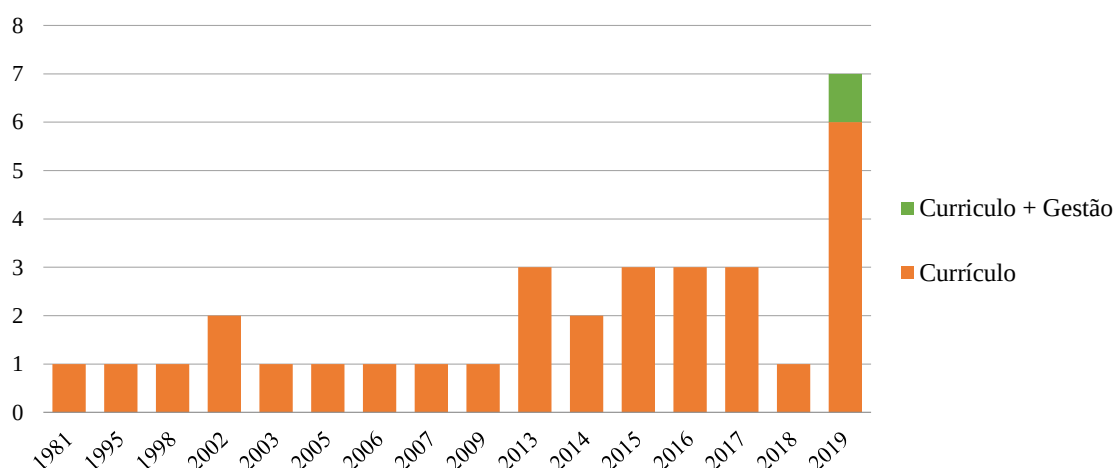
Figura 51 - Mapa do sudeste de programas curriculares com envolvimento dos atores do MBNC (2013-2019), destaque para São Paulo.



Fonte: Elaborado pela autora. *O mapeamento foi realizado apenas no sudeste, portanto, a falta de dados no restante do país não representa a ausência de programas de atores privados nas outras unidades federativas.

O mapeamento realizado na rede estadual paulista, demonstra que a grande maioria dos programas oferecidos pelos atores privados do MBNC são direcionados ao currículo, atingindo 89% dos programas encontrados (32 programas), considerando também os que se envolvem com o currículo e outra dimensão ao mesmo tempo, no caso currículo e gestão, que sozinho representa 3%.

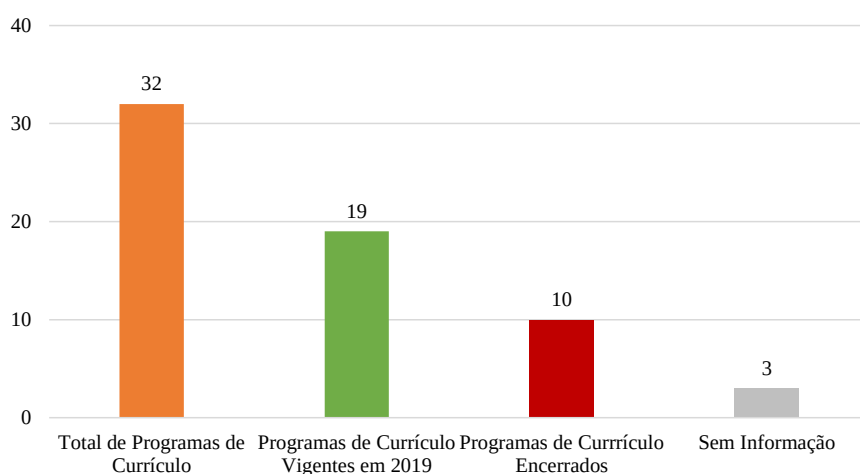
Figura 52 - Total de programas curriculares por ano de início em São Paulo (1981-2019).



Fonte: Elaborado pela autora.

Na figura 52, vemos a dispersão temporal dos programas ofertados por esses atores, através do ano que foi criado cada programa identificado no mapeamento, demonstrando como a atuação destes atores tem ocorrido a décadas no estado, visto que encontramos programas que vão desde 1981 até programas criados em 2019; este último aparece com um aumento significativo de programas iniciados, atingindo 6 novos programas, sendo 5 voltados ao currículo e 1 voltado ao currículo e a gestão. Seguindo um padrão de aumento no ano de 2019 como pudemos ver no estado do Espírito Santo e de Minas Gerais, não ocorrendo apenas no estado do Rio de Janeiro.

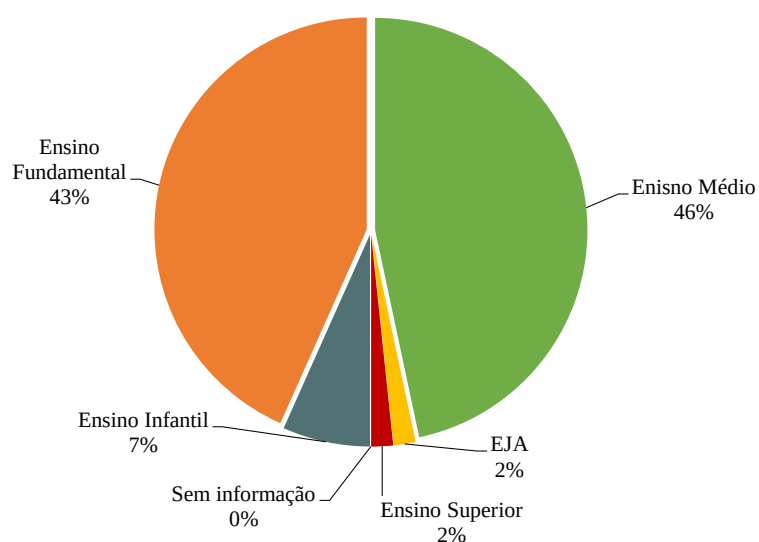
Figura 53 – Vigência de programas de privatização do currículo em São Paulo (2013-2019).



Fonte: Elaborado pela autora.

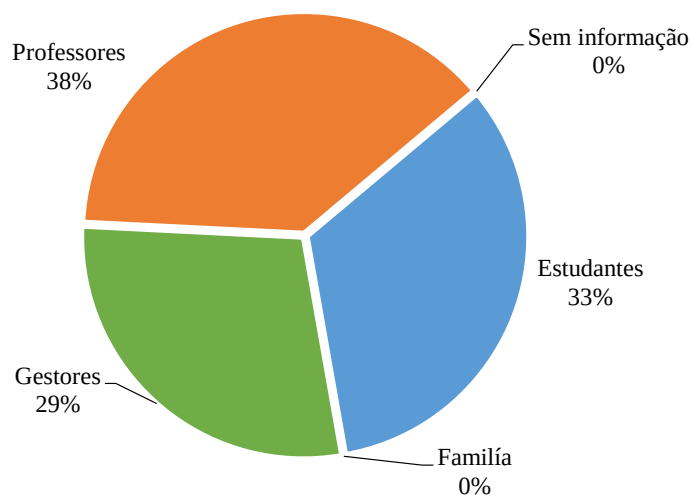
O mapeamento nos mostrou 32 programas de privatização do currículo, nos quais apenas 19 encontram-se vigentes em 2019, 10 deles foram encerrados e 3 não apresentam informações acerca do período de vigência, como demonstra a figura 53.

Figura 54 - Etapa de escolaridade atingida pelos programas curriculares em São Paulo (2013-2019).



Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 55 - Público-alvo atingido pelos programas curriculares em São Paulo (2013-2019).

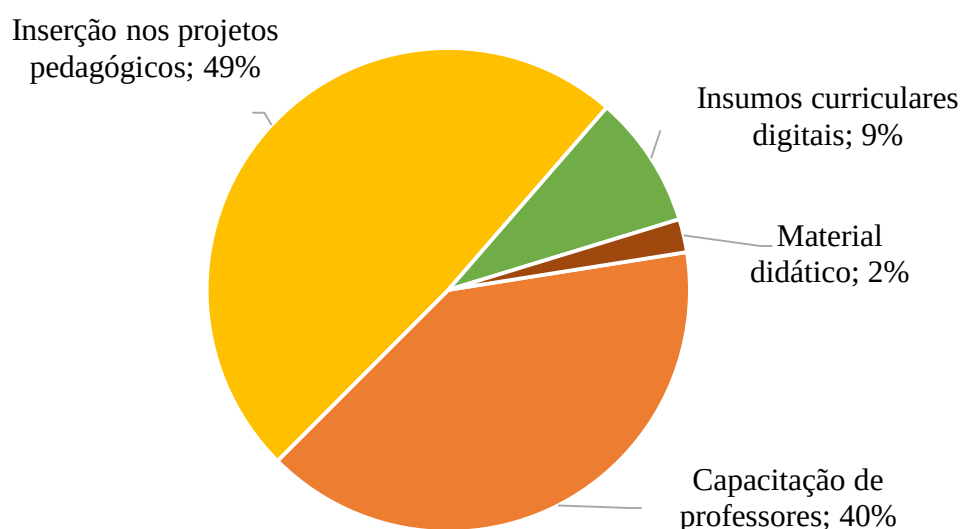


Fonte: Elaborado pela autora.

Com relação as etapas da escolarização (figura 54) vemos que o ensino médio representa a maior parte dos programas encontrados (46%), seguido de perto pelo ensino

fundamental (43%), depois com menor expressão temos o ensino infantil (7%), o ensino superior e a EJA (2% cada). Já na figura 55, observamos que o público-alvo mais buscado pelos programas são os professores (38%), seguidos dos estudantes (33%), gestores (29%), nenhum dos programas encontrados tem como público-alvo os familiares. Novamente a categoria docente é a mais expressiva, caracterizando o público mais procurado pelas ações dos atores privados em todos os estados do sudeste.

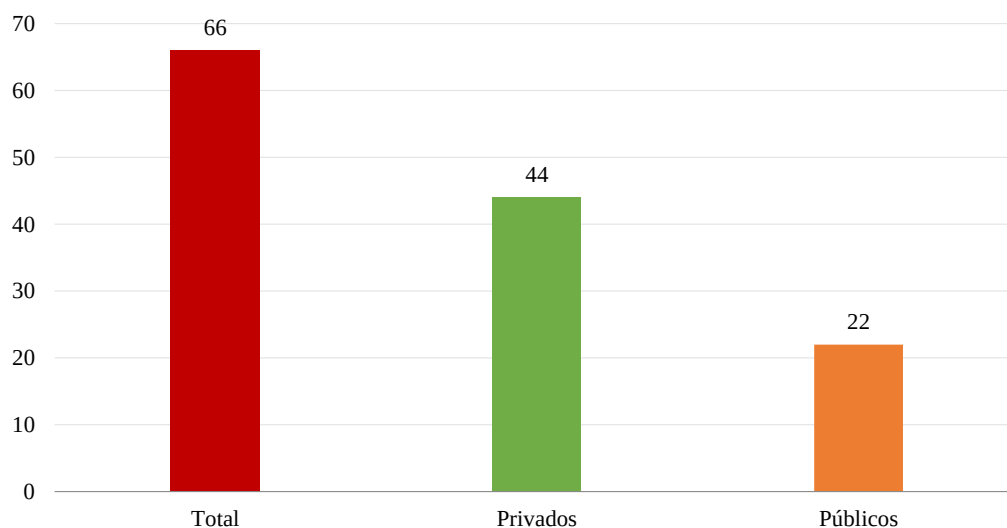
Figura 56 – Formas de privatização dos currículos dos programas de São Paulo.



Fonte: Elaborado pela autora.

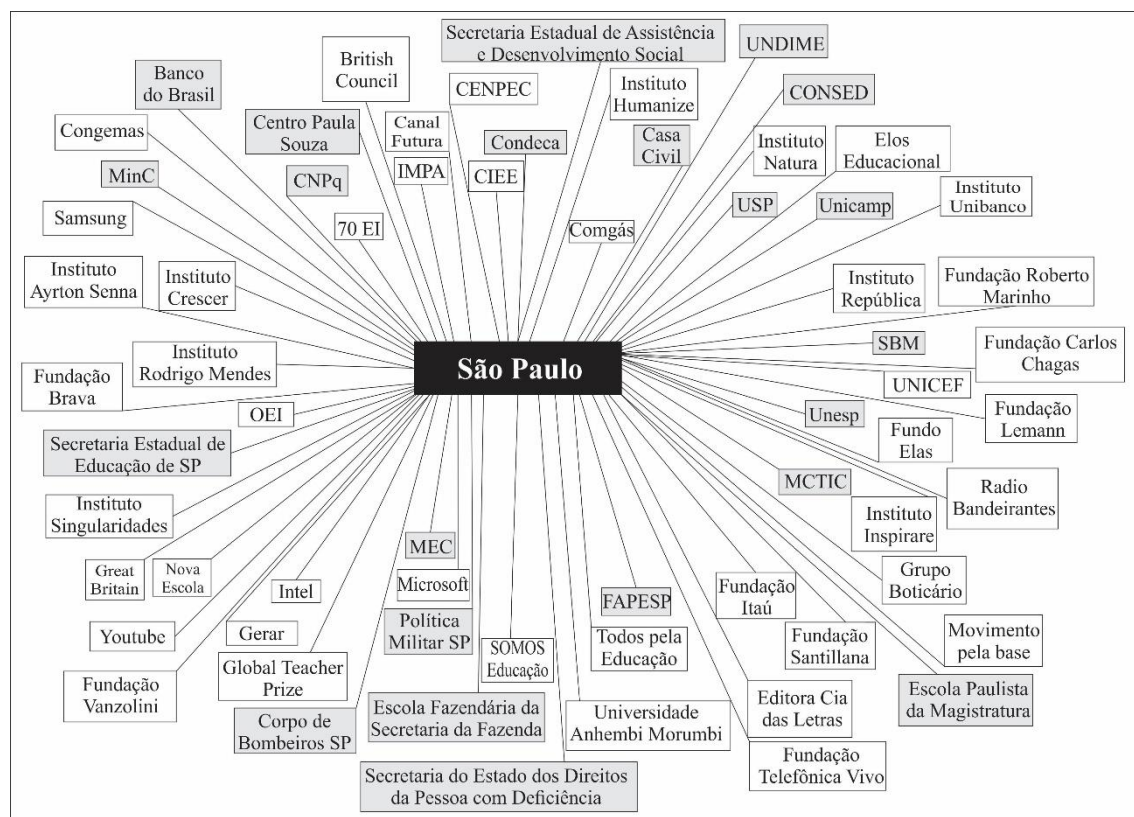
Dos programas encontrados, temos a maior parcela voltada para inserção nos projetos pedagógicos (49%), seguido pela capacitação de professores (40%), insumos curriculares digitais (9%) e, por último, material didático (2%) (figura 56). As duas formas de privatização dos currículos mais expressivas no estado de São Paulo, coincidem com as mais expressivas nos estados de Minas Gerais e no Espírito Santo. Novamente, vemos a atuação destes atores em âmbitos que trazem implicações para a definição dos fins educacionais, agindo nos conteúdos que formam os projetos políticos pedagógicos e na prática docente em sala de aula, através desses programas voltados para a capacitação de professores com objetivos ligados ao empreendedorismo, ação comunitária (protagonismo juvenil), projeto de vida, tecnologia e competências socioemocionais, entre outros princípios muito alinhados ao discurso mundial da UNESCO (1998).

Figura 57 - Quantidade de atores públicos e privados envolvidos com programas de dimensão de privatização do currículo em São Paulo, entre 2013 a 2019.



Fonte: Elaborado pela autora.

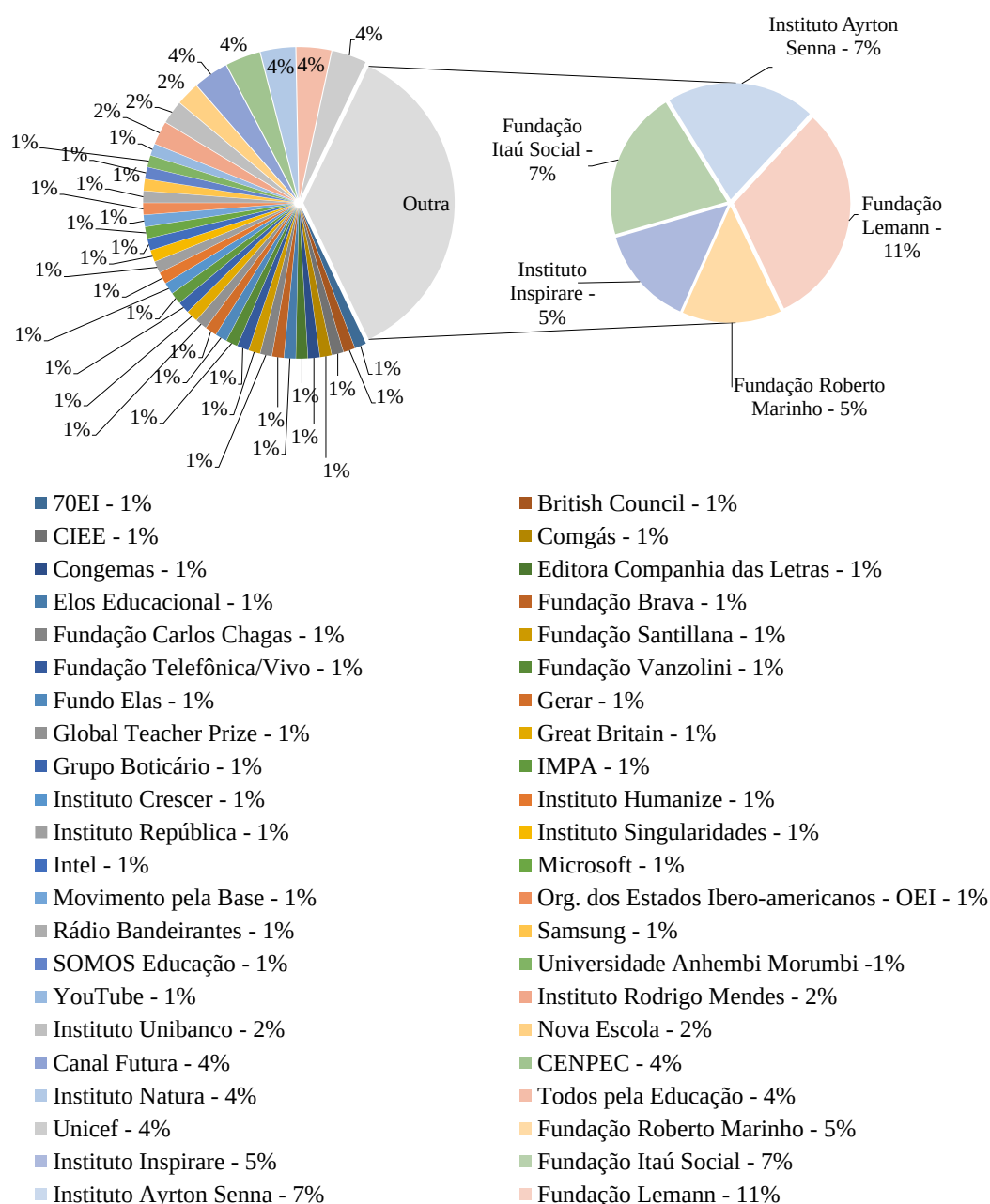
Figura 58 – Atores que incidem sobre a privatização do currículo em São Paulo.



Fonte: Elaborado pela autora. As instituições públicas estão destacadas com linhas tracejadas, as demais são instituições privadas / do terceiro setor.

Dos 32 programas de currículos encontrados, temos um total de 66 atores envolvidos, sendo 44 privados e 22 públicos (figura 57), um grupo de diversos atores de entidades públicas e privadas que pode ser observada na figura 58. Essa informação nos revela o grande envolvimento de atores privados na implementação de programas que influenciam na capacitação de professores e, logo, na prática docente e na inserção de conteúdos, valores, métodos dos projetos pedagógicos.

Figura 59 - Frequência de atores privados nos programas de currículo em São Paulo, entre 2013 a 2019.



Fonte: Elaborado pela autora.

A frequência de envolvidos desses atores privados com os programas identificados no mapeamento, para além dos envolvidos com o MBNC, pode ser observada na figura 59, com a porcentagem de vezes com que o nome destes surgiu no mapeamento, sendo os mais frequentes expressos pelo círculo menor da figura. Temos portanto, os atores mais envolvidos em estratégias de privatização dos currículos no estado de São Paulo: Fundação Itaú Social (7%), Instituto Ayrton Senna (7%), Fundação Lemann (11%), Fundação Roberto Marinho (5%) e Instituto Inspirare (5%). Destes atores todos já apareceram como os mais frequentes em ao menos um estado do sudeste, exceto o Instituto Inspirare, que aparece pela primeira vez como um ator expressivo.

Esses atores mais frequentes envolvidos em programas de privatização do currículo, operam com os mesmos ideais de mercado, o mesmo discurso da melhoria na qualidade educacional, a mesma concepção de Estado ineficiente que precisa ser superado em prol da competitividade do país no mercado internacional, reduzindo a educação a uma mercadoria, uma ferramenta que prepara/molda os cidadãos “para o século XXI” tornando-os habilidosos na manutenção do capitalismo e na busca pela acumulação e constante obtenção de lucro.

Parafraseando Bertagna e Borghi (2011, p. 141):

Em nome da eficiência, a inserção privada na educação pública transpõe discursos e valores de produtividade, ergonomia, divisão de tarefas, controle, avaliação e, outros mais no interior da OTP [organização do trabalho pedagógico]. Relegar a OTP às empresas privadas com fins lucrativos é transferir a elas a discussão sobre os fins desejados para a educação pública.

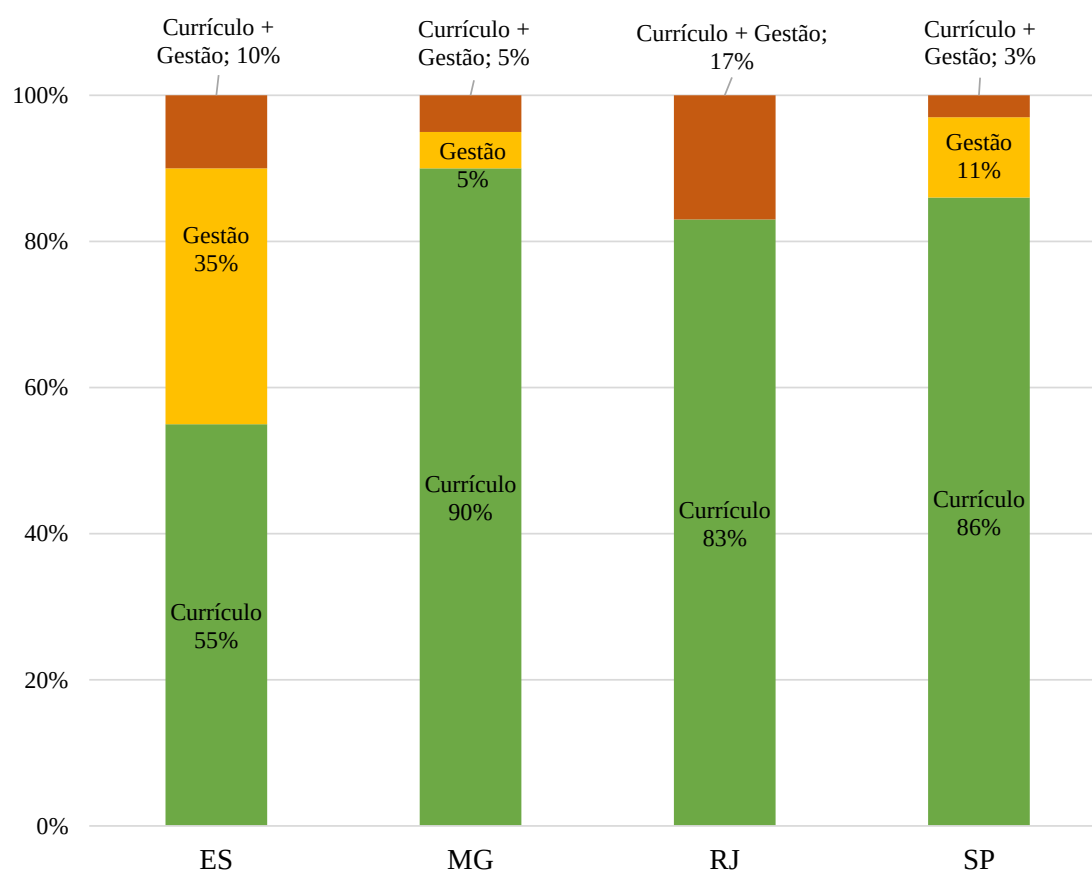
6.5 Em síntese: “Onde tem Base, tem Movimento!” empresarial

Esse subitem tem como função fazer uma síntese de todas as informações que foram apresentadas neste capítulo. Expomos as análises separadamente de cada estado do sudeste e diversas similaridades e diferenças surgiram ao longo do estudo. Aqui, portanto, pretendemos apontar essas questões e refletir sobre a incidência frequente de alguns pontos.

O primeiro ponto que se destacou nessa investigação, foi a superioridade no número de dados referentes às ações voltadas ao currículo. Como mencionado no capítulo metodológico, seguimos a divisão metodológica do GREPPE sobre as três dimensões da privatização, na qual aqui nos propomos a apurar apenas a dimensão de privatização do

currículo; esta foi a mais eminente em nosso mapeamento em todos os estados do sudeste (ES – 55%; MG – 90%; RJ – 83% e SP – 86%), como podemos ver na figura abaixo. Havia no planejamento inicial a hipótese de que esta seria a dimensão com maior concentração de programas privatizadores, posto que isto já era indicado pelos estudos do GREPPE (GARCIA, ADRIÃO, 2018) – quadro 2, capítulo 2. Entretanto, esta dimensão apareceu em quantidade muito superior às outras duas.

Figura 60 - Dimensões dos programas - Currículo, Gestão e Oferta



Fonte: Elaborado pela autora.

Logo, nos estudos do GREPPE entre 2005 a 2015, embora os atores sejam mais amplos que nesta pesquisa, vimos que o número de programas encontrados também refletem a maior incidência dos reformadores empresariais na privatização dos currículos (53% das ações identificadas), do que nas outras duas dimensões da privatização – gestão 19% e oferta 28% (ADRIÃO, et al., 2018). O que atesta que não apenas no mapeamento aqui realizado com o recorte temporal estabelecido (2013-2019) foram encontrados ações de privatização do currículo, mas que isto vem ocorrendo desde antes de 2013, já que a

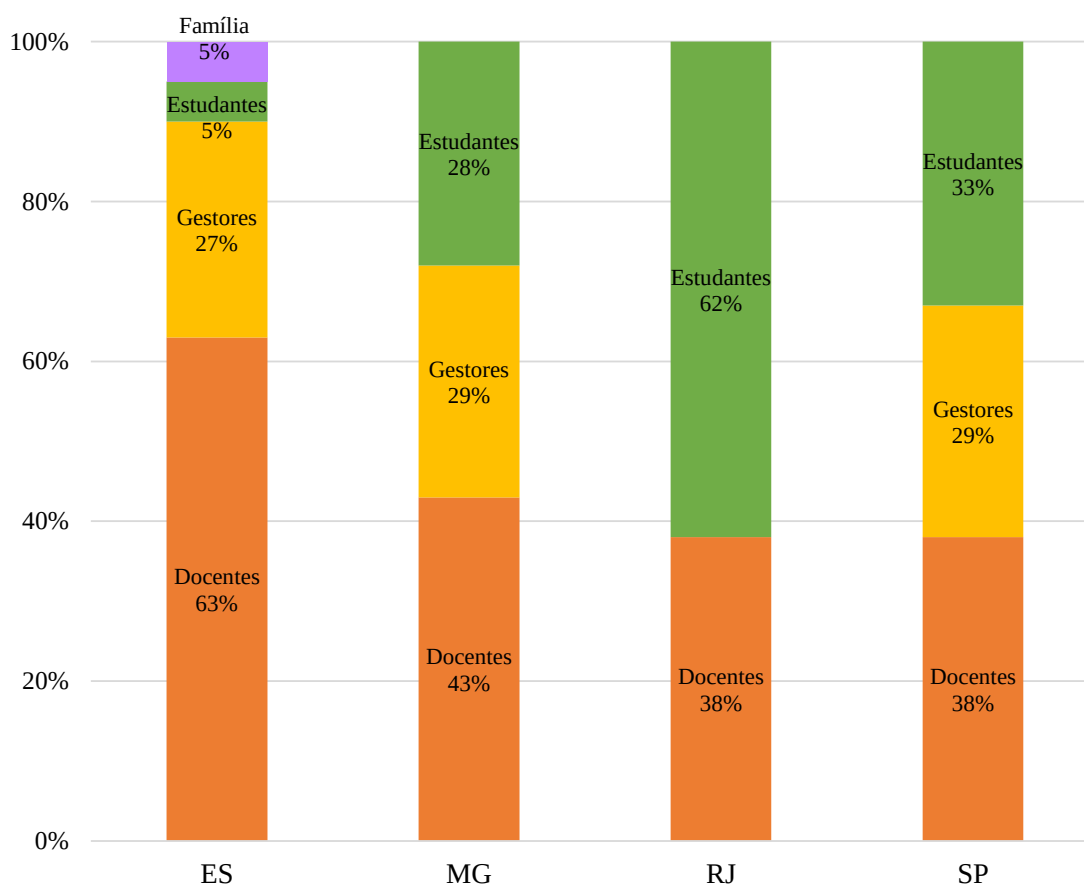
pesquisa do GREPPE mostra dados desde 2005, dados estes que demonstram inclusive a ação de atores do MBNC. Logo, a incidência no âmbito público educacional de atores privados que não fazem parte do escopo de profissionais da educação, está amplamente e há longa data no interior dos processos de construção dos currículos escolares, adentrando ao ambiente escolar por meio dos diversos programas que agem na formação e capacitação de professores, interferem nos processos de construção dos projetos pedagógicos das escolas, além de agir em outros tantos espaços do complexo processo de ensino aprendizagem.

A ação de entidades privadas sobre o currículo, mesmo que amparadas sob o discurso de parceria, corrobora para uma *tentativa de estruturar o trabalho docente*, uma conformação do trabalho pedagógico vinculado à *lógica da eficiência de gestão da aprendizagem ao estabelecer uma padronização* (VENCO, SOUZA, 2021, p. 76, grifos nossos).

E além disso, essa preferência de atuação no campo curricular, segundo Venco e Souza (2021, p. 80) “se constitui apenas como um movimento inicial para se abarcar situações futuras sobre a gestão e a oferta, tendo em vista que boa parte das ações abrem espaço de atuação para distintos perfis de entidades”. Logo, esse forte movimento privatista na dimensão curricular tem como intuito ser a porta de entrada desses atores no ambiente escolar, fortalecendo sua atuação através desse processo de privatização endógena (BALL, YOUDELL, 2007). Ademais, essa predileção pode estar também alicerçada na potencialidade do currículo em difundir o “habitus” empresarial, “visando à regulação comportamental e cultural dos estudantes de forma a habituá-los à lógica hegemônica” (SILVA, LÉLIS, PEREIRA, 2021, p. 314), por meio do qual diferentes ideologias, valores, visões de mundo e concepções de sociedade podem ser difundidas.

Trata-se de uma dimensão importante e estratégica nos processos de formação educacional escolar, por meio da qual são desenvolvidos ou introjetados conteúdos e métodos capazes de, literalmente, formarem gerações, imprimirem padrões de comportamento, de leitura de mundo, de conformismo ou de resistência em relação a ordem social vigente (SOUZA, 2021, p. 251).

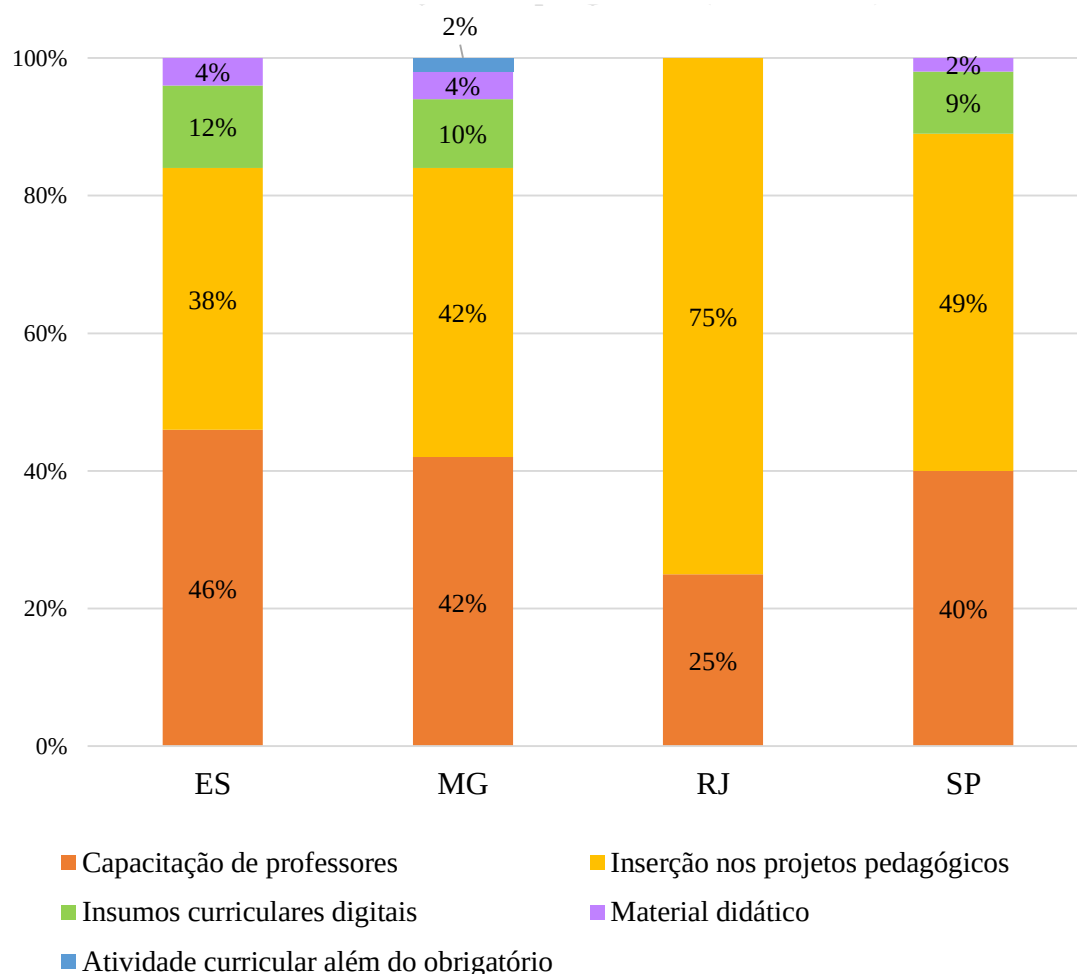
Figura 61 - Público-alvo dos programas do sudeste (2013-2019).



Fonte: Elaborado pela autora.

Para mais, esses programas demonstraram também semelhanças com relação ao público-alvo, no qual temos o corpo docente como prevalecente, sendo o professorado claramente o foco de grande parte das ações do setor privado, já que este foi o grupo que teve mais incidência de programas voltados a eles, com exceção apenas do Rio de Janeiro, como vemos representados em laranja na figura acima. É importante refletir sobre como os professores tem sido o objeto dos programas que interferem no processo educativo, esses que induzem capacitações/formações continuadas dos sujeitos encarregados diretamente do processo de aprendizagem. Essa ação tem profundas implicações para a democratização da educação, ao passo que transforma o professor de intelectual que produz o conhecimento, para replicador de programas pautados em materiais estandardizados que ignoram contextos e realidades distintas.

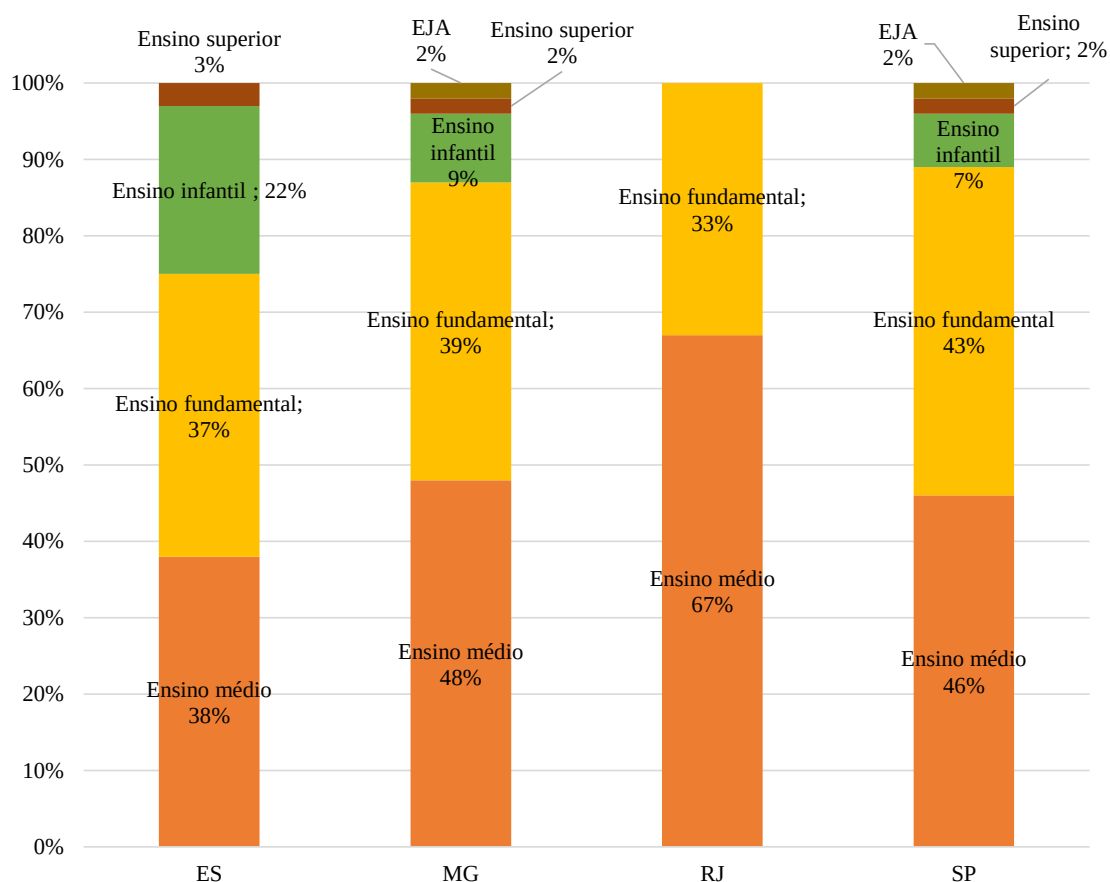
Figura 62 – Formas de privatização do currículo por programas no sudeste (2013-2019).



Fonte: Elaborado pela autora.

A figura 62 deixa isso mais explícito, já que apresenta as formas de privatização dos currículos pelos programas, isto é, as diversas atividades que compreendem a dimensão de privatização do currículo, que não abarcam apenas os conteúdos escolares. Nessa figura, portanto, vemos a capacitação de professores e a inserção de conteúdos nos projetos pedagógicos serem o carro chefe nos estados do sudeste. Essa concentração de ação no oferecimento de cursos de capacitação/formação continuada da categoria docente, levanta à hipótese de que pode haver um forte interesse do setor empresarial nesse campo, já que várias políticas estaduais são voltadas para a formação de professores tendo grande incentivo financeiro.

Figura 63 - Etapa da escolaridade atingida pelos programas no sudeste (2013-2019).



Fonte: Elaborado pela autora.

Acerca das etapas da escolaridade atingidas pelos programas no sudeste, vemos uma tendência nos resultados dessa investigação, seguindo um padrão no qual o setor privado prioriza interferir no currículo do ensino médio (figura 63), assim como nas pesquisas realizadas pelo GREPPE, “o foco nas atividades fins e nos estudantes, com ênfase no ensino médio parecem ser características importantes das proposições do setor privado para a atuação na educação pública mineira” (GARCIA, BRAZÍLIO, KALEDA, 2018, p. 108). Esse dado pode ser interpretado como uma adequação dos futuros trabalhadores à lógica mercantil, com a pretensão de atuar nas subjetividades estudantis (SILVA, LÉLIS, PEREIRA, 2021).

[...] sugere haver uma intenção de direcionamento das ações implicadas para os adolescentes e jovens, cuja faixa etária é exatamente aquela que se encontra na antessala do mundo do trabalho, ou mesmo ingressando na população considerada pelos órgãos oficiais como sendo economicamente ativa (SOUZA, 2021, p. 251-252).

Em vista do exposto, nossa análise mostrou que nas quatro unidades federativas do sudeste o público-alvo é, em geral, o corpo docente que atua no ensino médio, pois nos objetivos autodeclarados dos programas, vemos que este é o principal grupo que se pretende atingir através da execução destes, ou seja, as ações são feitas na dimensão da política educacional que envolve o currículo, planejadas para capacitar os professores que executarão essas ‘novas atividades’ em grande parte no ensino médio, este que se configura como a etapa da escolarização mais atingida em todos os estados do sudeste, seguida pelo ensino fundamental (figura 63).

Esse interesse em interferir no currículo do ensino médio como vimos, não é uma novidade encontrada em nosso mapeamento, já que os estudos apresentados pelo GREPPE também apontavam isso. Além disso, essas estratégias de privatização demonstram uma atuação articulada desses atores privados entre inserir conteúdos nos projetos pedagógicos, produzir materiais correspondentes a estes conteúdos e formar professoras e professores nesta perspectiva. Essa articulação é evidenciada inclusive pelo próprio discurso do Movimento.

Articulamos para o alinhamento de políticas e programas – curriculares, de formação docente, materiais didáticos e avaliações – à BNCC, sempre buscando a coerência do sistema educacional. Levantamos, em parceria com organizações nacionais e internacionais, evidências e as melhores práticas para garantir a qualidade e a legitimidade dos processos. Junto com as secretarias de educação, construímos e disseminamos consensos e orientações técnicas para a construção dos currículos e a formação dos professores. E levamos para toda a sociedade o debate sobre uma aprendizagem mais significativa e conectada com a vida dos estudantes. Onde tem Base, tem Movimento! (MOVIMENTO TODOS PELA BASE, 2020, s.p.).

Nesse trecho podemos ver abertamente o posicionamento do Movimento com relação a sua atuação na formação de professores, na orientação técnica para auxiliar os gestores no processo de construção dos currículos, evidenciando as “melhores práticas” para elevar a qualidade da educação e a criação de consensos junto à sociedade civil.

Entendemos que essa grande incidência de ações voltadas para a formação e capacitação de professores tem se consolidado nas últimas décadas como um amplo e diversificado mercado formativo dirigido aos professores, conforme Souza e Sarti (2013) bem apontam em seus estudos. As autoras apresentam que uma linha de argumentação tem se destacado dando espaço e força à consolidação dessa cultura de formação docente,

essa linha vincula a baixa qualidade da formação oferecida aos professores com a baixa qualidade da educação escolar oferecida aos estudantes.

Em linhas gerais, o argumento da incompetência propõe que a qualidade do ensino é baixa porque a formação docente, especialmente a formação inicial, é pobre e insuficiente. Decorre daí a incompetência do professor em lidar com seus alunos, especialmente os mais pobres. Para resolver a situação propõe-se o investimento em programas de formação continuada, entendidos como recurso para sanar as deficiências da formação inicial docente. Parafraseando Arroyo (2003), a formação docente é eleita como elemento estratégico para sanar todos os problemas escolares (SOUZA, SARTI, 2013, p. 605).

Como dito, eleita elemento estratégico para solucionar os problemas escolares, a formação docente firma um mercado que envolve diversos produtos e serviços – cursos de curta duração, programas especiais de formação de professores, materiais didáticos de apoio a prática docente, entre outros – estes que são “politicamente convenientes e de ampla visibilidade social” (idem, p. 606). Esse mercado reúne grupos variados, com interesses diversos, que disputam a esfera da educação pública brasileira, desde universidades públicas ou privadas; à secretarias de educação; organismos internacionais como UNESCO e o Banco Mundial; agências de avaliação e fomento do ensino superior, como a CAPES; editoras de livros didáticos; sindicatos e associações de professores; “ou seja, a formação de professores assumiu progressivamente, desde meados dos anos 1980, um papel central nos programas educacionais que objetivavam melhorar a qualidade do ensino” (SOUZA, SARTI, 2013, p. 607). E é este ponto que salta aos olhos ao analisar os programas ofertadas pelas instituições privadas do MBNC às escolas públicas estaduais do sudeste, que focam na capacitação de professores como carro chefe da maioria dos programas mapeados, trazendo para a centralidade da discussão o professor como responsável pelo sucesso ou fracasso da educação e, além disso, como responsável por sua própria aprendizagem ao longo da vida profissional, já que são entendidos como consumidores de um mercado de capacitação (idem).

Nesses programas tanto de formação de professores, como de inserção de conteúdos nos projetos pedagógicos, que atuam diretamente na prática docente, vemos a exaltação de valores de mercado como a premiação e/ou a competitividade entre estudantes, escolas e professores, que interferem diretamente no processo formativo dos jovens e, conseqüentemente, na construção de uma sociedade mais democrática, já que os valores de coletividade, democracia e equidade não são os que estão sendo trabalhados pelos programas oferecidos. Como exemplo, temos os estudos de Peroni (2013) que ao

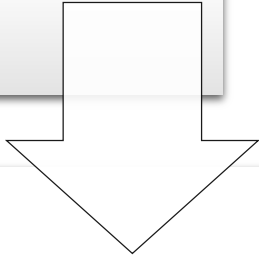
investigar as ações oferecidas pelo Instituto Ayrton Senna, explana acerca da interferência desse instituto na prática docente, a autora aponta o “Programa Gestão Nota Dez” que alimenta o “Sistema Instituto Ayrton Senna de Informação” (SIASI), este que monitora, avalia e seleciona os conteúdos que devem ser trabalhados nas escolas, condicionando o trabalho do professor e diminuindo progressivamente sua autonomia.

Ocorre, dessa forma, a diminuição da autonomia do professor que, entre outros fatores, fica minimizada desde quando recebe o material pronto para utilizar em cada dia na sala de aula e tem um supervisor que verifica se está tudo correto, até a lógica da premiação por desempenho, que estabelece valores como o da competitividade entre alunos, professores e escolas, como se a premiação dos mais capazes induzisse a qualidade via competição. A outra questão são as metas estabelecidas, que passam a dar mais ênfase ao produto final e não ao processo e à coletivização das decisões, que seriam pedagógicas, para a construção democrática (PERONI, 2013, p. 223).

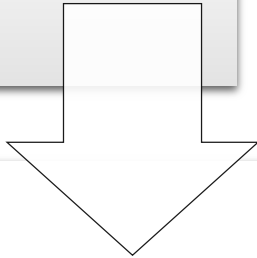
Posto isto, o mapeamento nos proporciona três elementos centrais que se destacam na investigação aqui realizada: i) a interferência dos atores privados através de programas voltados à **dimensão de privatização do currículo** da política educacional, que ii) afeta, interfere e modifica a **formação/capacitação de professores**, que iii) executarão esses programas em grande maioria no **ensino médio** das escolas públicas estaduais do sudeste.

Em suma:

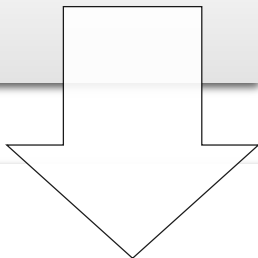
Atores privados criam diferentes projetos que se caracterizam como estratégias de **privatização do currículo**.



Esses programas estão **embasados nos valores de mercado** – como a competitividade, inovação, eficácia, eficiência e flexibilidade – com os discursos **alinhados com objetivos e discursos mundiais** (UNESCO/ Banco Mundial) de formar jovens polivalentes para o século XXI.



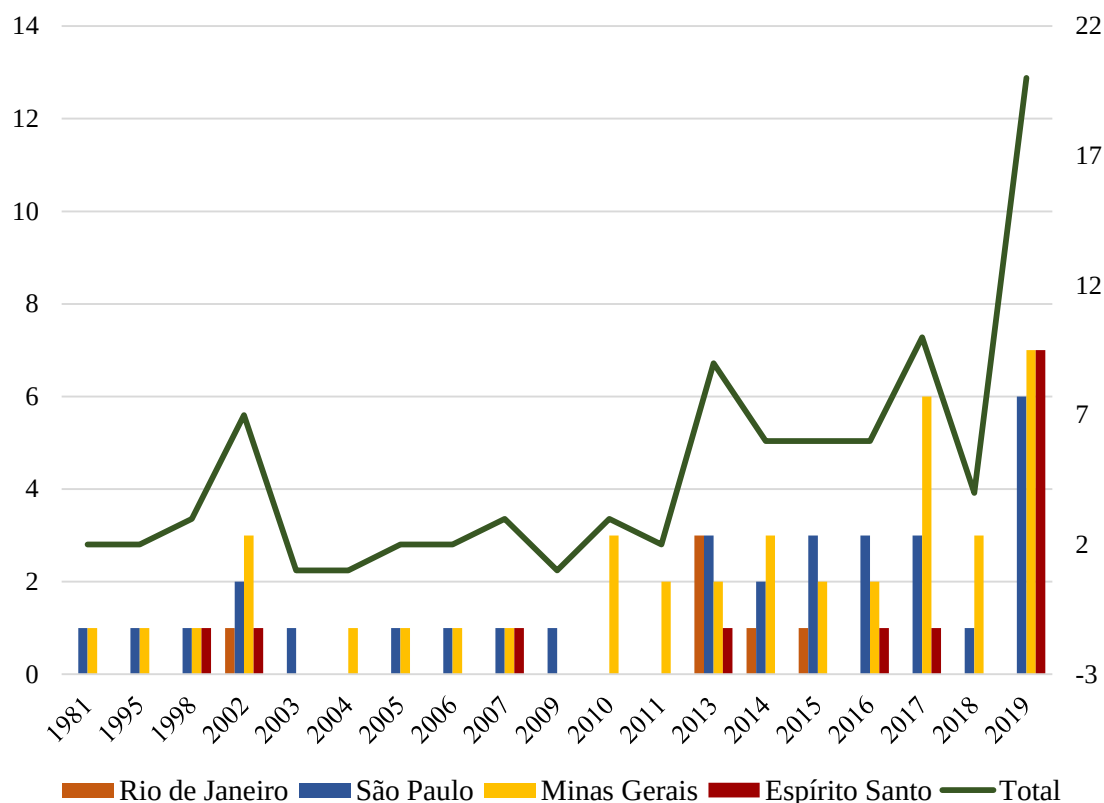
Seu **público-alvo** prevalescente é a categoria docente, agindo na **formação/capacitação de professores** – que possui recurso financeiro do Estado – **além de atuar ainda, na inserção de conteúdos nos projetos pedagógicos**.



Esses programas, em sua maioria voltados para o ensino médio, incidem sobre o processo formativo dos docentes e sobre os projetos pedagógicos das instituições escolares, **interferindo diretamente na formação dos estudantes**.

Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 64 - Total de programas de currículo, por ano de criação, no sudeste e por estado (1981-2019).

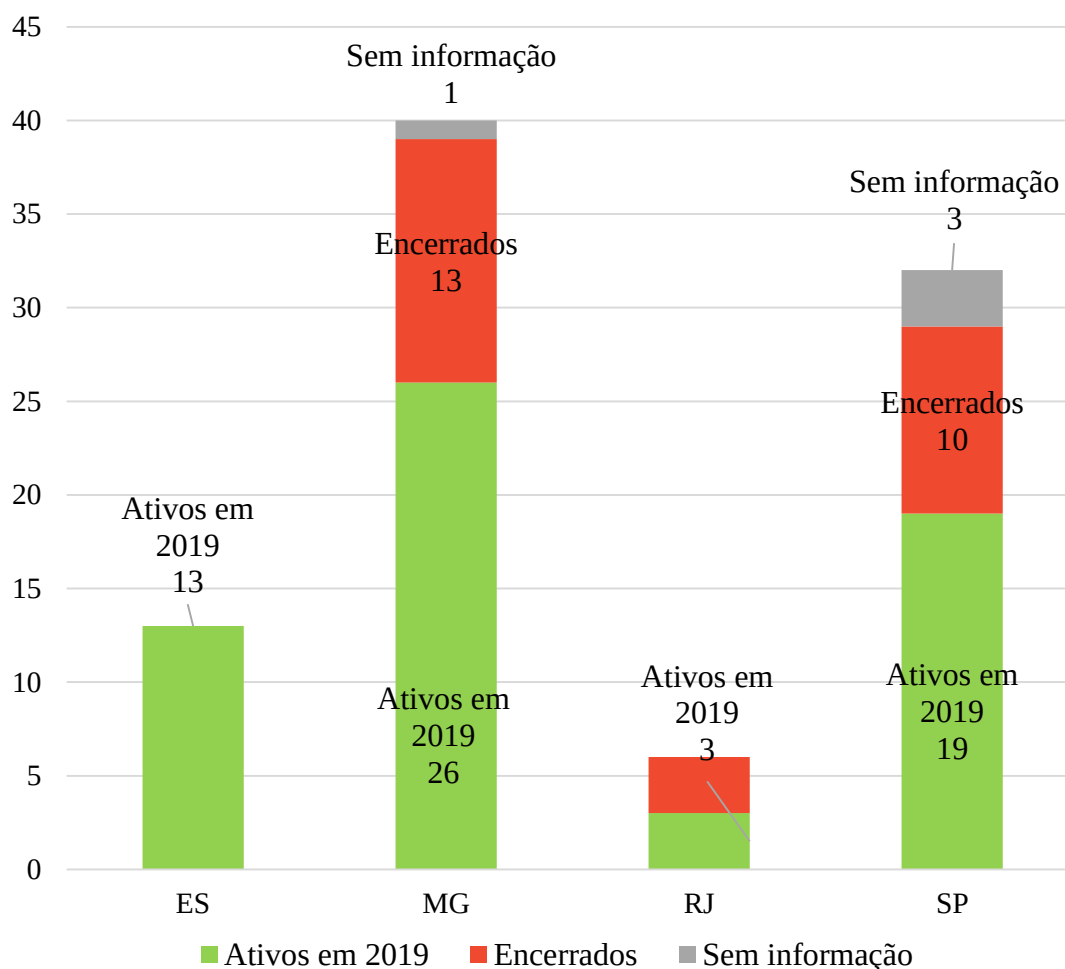


Fonte: Elaborado pela autora.

Além disso, outro ponto relevante a se considerar é a dispersão temporal dos programas no sudeste e a concentração no ano de 2019. Para efeito de apresentação dessa dispersão temporal, ainda que não seja dentro do nosso período de análise proposto, inserimos na figura acima o ano de criação de todos os programas que surgiram no mapeamento, esse dado nos mostra que os atores do Movimento Todos pela Base já estavam atuando antes de o constituírem, isto é, o Movimento não os constitui como atores que incidem no âmbito da educação, mas eles é que constituem o Movimento como forma de melhor articulação, visto que o fato deles terem programas ativos anteriores à 2013 – ano de formação do MBNC – mostra a atuação e o envolvimento que já ocorria a décadas e que se fortalece como vemos com o aumento significativo de programas em 2019, atingindo 21⁴⁸ novos programas na região, tendo um alto número de programas ativos neste ano, 61 ao todo (figura 65).

⁴⁸ Este aumento pode estar relacionado com a aprovação da Base e seu prazo de implementação. Mais análises pós prazo de implementação e pós pandemia do novo coronavírus (COVID-19), poderão demonstrar com mais propriedade essa questão, visto que o limite para implementação da BNCC nas

Figura 65 - Vigência dos programas em 2019 no sudeste.



Fonte: Elaborado pela autora.

Esses programas ofertados pelos atores que vão constituir o Movimento tem também focado em atender as novas demandas educacionais que surgem com a Base – esses serão apresentados em detalhe no item seguinte (6.5.1) –; esses atores, que já operavam com programas privatistas antes da criação do MBNC, atuam junto às políticas públicas relacionadas à dimensão da política do currículo, se configurando em sujeitos de um protagonismo histórico como vemos na figura 64, que intervêm nessa dimensão da educação brasileira sob uma perspectiva que se incorpora cada vez mais à política estatal.

E, apesar dessa pesquisa se centrar nos atores do MBNC, um grande grupo de diversos outros atores públicos e privados – este último em maior número em todos os

escolas era até o final do ano letivo de 2019 e, devido as dificuldades que surgiram com a pandemia em 2020 e 2021, análises precisarão ser realizadas após o retorno das aulas presenciais nas escolas públicas estaduais do sudeste, para poder aferir se com a BNCC em prática nas escolas, essas interferências desse segmento do setor privado foram, de fato, potencializadas.

estados – surge com o mapeamento, um claro exemplo do fortalecimento do terceiro setor como segmento atuante na educação. Essa informação nos revela, portanto, esse amplo envolvimento do setor privado na implementação de programas que influenciam em todos os âmbitos da educação, desde a capacitação de professores; à prática docente pelo oferecimento de materiais prontos e replicáveis; a inserção de conteúdos, valores e métodos nos projetos pedagógicos; e em todo o processo de desenvolvimento do currículo, visto que, como dito no capítulo três, entendemos o currículo do ponto de vista de Sacristán (2000), como um processo que perpassa pelo currículo prescrito, currículo apresentado aos professores, currículo modelado pelos professores, currículo em ação, currículo realizado e o currículo avaliado. **Em outras palavras, partindo do princípio de que o professor exerce ação em cima do conteúdo proposto, e que este conteúdo tem sido perpassado pelo setor privado como nunca antes** – como mostrou a dispersão temporal e o aumento significativo de programas iniciados em 2019 no sudeste –, **e que a prática docente também tem sido direcionada/afetada por este segmento que carrega valores de mercado, entendemos que a disputa que envolve a aplicação do currículo, que desencadeia nos efeitos reais da educação escolar, tem sido a todo momento bombardeada por esses reformadores empresariais.** Segmento este do setor privado que tem buscado cada vez mais expandir seus campos de atuação, como já anunciavam Cóstola e Borghi (2018) sobre o MBNC, se beneficiando dos novos campos de ação proporcionados pela Base e pelo Novo Ensino médio.

É necessário se ater também a esse ponto crucial dos diversos campos de atuação que se abrem para as empresas privadas com a implementação da BNCC. Campos esses que se espalham por todo o processo educativo: i) Formação inicial de professores; ii) Formação continuada; iii) Produção de guias para a implementação da BNCC; iv) Produção de materiais de apoio ao ensino (aqui leia-se produção de livros didáticos, planejamento escolar para a organização de atividades pedagógicas, planos de aula, sítios na internet com conteúdos inteiramente formulados, etc.) e; v) Avaliações externas. Elencando apenas as principais frentes de atuação disponíveis para as empresas privadas, autodeclaradas especialistas em educação (CÓSTOLA; BORGHI, 2018, p. 1322).

Essa hipótese levantada pelas autoras, pode ser confirmada pelos dados do mapeamento aqui apresentado, que demonstram que essas ações foram de fato intensificadas nos últimos anos. Pois, em pesquisa anterior, as autoras indicavam que o setor privado estaria se organizando e ganhando cada vez mais espaço, agindo no rumo das políticas públicas, onde atualmente o elemento principal são as políticas educacionais,

evidenciando que esses atores do MBNC que se apoiam nas ideias do estreitamento curricular com os discursos de melhoria da qualidade educacional, na verdade estariam interessados nos campos de atuação que se abrem com a homologação e implementação da BNCC. “Enfatizamos, portanto, que os reformadores empresariais têm incitado a criação de políticas educacionais brasileiras, para com isso, poder ofertar as “soluções” para os “problemas” educacionais” (CÓSTOLA, BORGHI, 2018, p. 1323), o que se corrobora com os dados dos últimos anos analisados. Silva e Cantarelli (2019) também apontam o motivo factual da mobilização do Movimento Todos pela Base no âmbito das políticas educacionais.

[O Movimento] Posiciona-se como uma ferramenta em defesa da garantia dos direitos de aprendizagem e de mobilização na elevação da escolarização e tem se sustentado na importância do voluntariado, da solidariedade e da responsabilidade social; entretanto, *visa de fato o vasto mercado educacional e a imposição de uma agenda neoliberal* (SILVA, CANTARELLI, 2019, p. 785, grifos nossos).

Com isso, esses atores do Movimento se configuram como interlocutores, mediadores e clientes do Estado, borrando as relações entre o público e o privado. Dentre estes atores o mapeamento identificou alguns de maior protagonismo no sudeste, sendo eles: Fundação Itaú Social; CENPEC; Fundação Lemann; Todos pela Educação; Fundação Roberto Marinho; Instituto Natura; Instituto Inspirare e Instituto Ayrton Senna. Estes surgiram no mapeamento sendo os mais frequentes com estratégias de privatização do currículo (quadro 20). Os atores públicos mais frequentes no mapeamento foram a CONSED, UNDIME, a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) e o Ministério da Educação (MEC).

Quadro 20 - Atores privados mais frequentes no mapeamento de estratégias de privatização do currículo no sudeste (2013-2019), por estado e no total (porcentagem referente a quantidade absoluta dos dados encontrados).

ATORES	ES	MG	RJ	SP	TOTAL
Fundação Itaú Social	X	X	X	X	20%
Cenpec	X	X	X	-	17%
Fundação Lemann	X	X	-	X	15%
Todos pela Educação	-	X	X	-	11%
Fundação Roberto Marinho	X	X	-	X	10%
Instituto Natura	X	X	-	-	10%

Instituto Inspirare	-	-	-	X	7%
Instituto Ayrton Senna	-	-	X	X	5%

Fonte: Elaborado pela autora.

Vemos que o ator protagonista no sudeste, isto é, o que se repete em todos os estados é a Fundação Itaú Social, seguido pelo Cenpec, Fundação Lemann e Todos pela Educação, esses quatro atores atuam em mais de 10% cada dos programas encontrados no mapeamento da região, eles são atores já amplamente estudados nos âmbitos de pesquisas em políticas educacionais, como apontam várias autoras e autores (ADRIÃO et al., 2009; ADRIÃO et al., 2012; ADRIÃO, DOMICIANO, 2018; ADRIÃO et al., 2016; GARCIA, ADRIÃO, 2018; BERNARDI, ROSSI, UCZAK; 2014; BORGHI, ADRIÃO, GARCIA, 2011; BORGHI et al., 2014; CANABRAVA, TEIXEIRA, 2017; CARVALHO, 2017; COSTA, 2015; CÔSTOLA, BORGHI, 2018; LUZ, 2009; MARTINS, 2013; MOEHLECKE, BERTAGNA, BORGHI, 2018; MORGAN, 2020; PERONI, CAETANO, 2015; PERONI, CAETANO, 2015; PERONI, CAETANO, LIMA, 2017; PERONI, OLIVEIRA, 2020; SHIROMA, GARCIA, CAMPOS, 2011; VOSS, 2011). No capítulo seguinte, apresentaremos algumas características desses quatro atores mais recorrentes, estes não são necessariamente os mesmos que apareceram como os mais frequentes nos quatro estados, como vimos no quadro acima, porém, são os que representam em quantidade absoluta dos dados os que oferecem mais programas às redes estaduais de ensino no sudeste.

É necessário nesse momento ainda, levar em consideração que o nome desses atores foram os descritores utilizados na busca nos sites das secretarias estaduais de educação, o que pode ser um dos motivos deles terem sido as instituições que mais apareceram no mapeamento. Entretanto, essa frequência não deixa de ser uma informação relevante, posto que demonstra como essas instituições, diante de tantas outras que surgiram no mapeamento, estão infiltradas dentro do ambiente escolar⁴⁹, principalmente em ações voltadas na dimensão de privatização do currículo para a capacitação docente e inserção de conteúdos nos projetos pedagógicos, atuando sobretudo no ensino médio e que teve aumento significativo de programas criados em 2019. Instituições estas, que se colocam parte de um “grupo não governamental e apartidário de pessoas, organizações e

⁴⁹ Este dado também abre espaço para a necessidade de se pesquisar esses outros atores privados que surgiram no mapeamento, já que eles não faziam parte dos descritores de busca nas plataformas das secretarias de educação. Então, a necessidade de se estudar a relação entre eles e como esses apoios e parcerias funcionam, fica a cargo de futuras pesquisas.

entidades”, dedicados a “promover uma educação pública de qualidade para todas as crianças e jovens brasileiros” (MOVIMENTO TODOS PELA BASE, 2020), mas que como mostram as autoras já mencionadas acima, buscam de fato, o vasto mercado educacional e a implementação de uma agenda neoliberal (SILVA, CANTARELLI, 2019).

Caminhando para o final dessa síntese, apresentamos abaixo dois quadros que pretendem ser um apanhado geral do mapeamento realizado. O primeiro demonstra as porcentagens apresentadas nas figuras acima, referente as formas de privatização dos currículos pelos programas, o público-alvo, as etapas da escolarização atingidas, as dimensões dos programas, a vigência destes, a situação de aumento em 2019, o ano de criação, e ainda, os dados de matrícula na educação básica de cada estado do sudeste (INEP, 2019). Esta última informação é destacada, visto que nos possibilita verificar que, apesar de grande parte das matrículas da educação básica ocorrerem na rede municipal de ensino e nossa análise usar o banco de dados das secretarias estaduais de educação, temos um grande escopo de matrículas realizadas na rede estadual, referentes ao ensino médio principalmente, etapa esta que tem sido entendida como prioridade nas discussões propostas pelo MBNC e que se destacou no mapeamento.

Quadro 21 - Situação dos estados do sudeste em comparação – formas de privatização dos currículos, etapa da escolaridade, público alvo, dimensão dos programas, vigência, ano de criação e número de matrículas nos estados em 2019.

	ES	MG	RJ	SP
Formas de privatização dos currículos nos programas	Capacitação de professores	46%	42%	40%
	Inserção nos projetos pedagógicos	38%	42%	49%
	Insumos curriculares digitais	12%	0%	9%
	Material didático	4%	0%	2%
	Atividade curricular além do obrigatório	0%	0%	0%
	Total	100%	100%	100%
Etapa da escolaridade atingida pelos programas	Ensino médio	38%	48%	46%
	Ensino fundamental	37%	39%	43%
	Ensino infantil	22%	9%	7%
	Ensino superior	3%	2%	2%
	EJA	0%	2%	2%
	Total	100%	100%	100%
Público-alvo atingido pelos programas	Docentes	63%	43%	38%
	Gestores	27%	29%	29%
	Estudantes	5%	28%	33%
	Família	5%	0%	0%
	Total	100%	100%	100%
Dimensão dos programas	Currículo	55%	90%	86%
	Currículo + Gestão	10%	17%	3%
	Gestão	35%	5%	11%

	Oferta		0%	0%	0%	0%
	Total		100%	100%	100%	100%
Vigência dos programas (ano de início e término)	Ativos em 2019 Encerrados Sem informação		13 0 0	26 13 1	3 3 0	19 10 3
Ano de criação dos programas		De 1998 até 2019	Aumento significativo 7 novos	De 1981 até 2019	De 2002 até 2015	De 1981 até 2019
Situação: programas iniciados em 2019				Aumento significativo 7 novos	Nenhum programa encontrado	Aumento significativo 6 novos
Total de matrículas na educação básica*	Estadual Municipal Privada Federal		28% 61% 11% 0,01%	44% 41% 15% 0,13%	21% 50% 29% 0,10%	36% 41% 23% 0,01%
Matrículas no ensino médio*	Estadual Municipal Privada Federal		87% 0% 13% 0%	89% 0,62% 10% 0,29%	76% 1% 22% 1%	82% 0,90% 17% 0%

Fonte: Elaborado pela autora. Fonte dos dados: Inep/MEC 2019. Notas: O número de matrículas na educação básica engloba a educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e EJA. * As informações referentes às matrículas no ensino médio foram destacadas no quadro, para demonstrar que apesar de grande parte das matrículas da educação básica ocorrerem na rede municipal de ensino e a presente análise usar o banco de dados das secretarias estaduais de educação, temos um grande número de matrículas realizadas no estado no ensino médio, etapa esta que se destacou no mapeamento.

Um ponto notável já amplamente abordado que se revela no estudo e que podemos identificar pelo quadro, é a porcentagem relativa a capacitação de professores e a inserção de conteúdos nos projetos pedagógicos, que demonstram o controle desses atores no “núcleo duro” das escolas ou de suas atividades últimas “que materializa a função da educação escolar” (GARCIA, 2021, p. 294), quer dizer, os fins e objetivos da educação pública parecem estar em parte nas mãos do setor privado quando analisamos os dados proporcionados pelo mapeamento. Entendemos que, dessa forma, este segmento do setor privado tem incidido diretamente sobre o direito à educação, ameaçado por essa visão privatista, com impacto direto na qualidade social da educação. Esses programas são por nós entendidos como estratégias que reorganizam a educação pública, sob parâmetros de mercado, consolidando um processo de privatização da educação sob a justificativa da eficiência e da qualidade.

Ademais, apontamos que são necessários estudos acerca das estratégias de privatização dos atores do Movimento Todos pela Base nas escolas de responsabilidade dos municípios, para verificar se de fato o ensino médio é o mais atingido por esses, visto que, dentro dos limites dessa pesquisa, ao analisar esses atores a partir dos dados fornecidos pelas secretarias estaduais de educação, optamos por analisar apenas as instituições estaduais que representam, em porcentagem, somente 34% das matrículas no sudeste – município 44% das matrículas; federal 0,1% das matrículas; privadas 22% das matrículas nos estados.

O segundo quadro que se segue demonstra que foram encontrados 91 programas com incidência na dimensão de privatização do currículo nos estados da região sudeste, entre os anos de 2013 a 2019, sendo o estado de Minas Gerais o que apresenta maior número de programas com um total de 40. Dentre os programas identificados no sudeste, temos a grande maioria de parceiros oriundos do setor privado, atingindo 81% no Espírito Santo, por exemplo. No sudeste os professores são a maioria do público-alvo prevalente, exceto apenas no Rio de Janeiro onde temos 50% Estudantes e 50% professores. A etapa da escolarização que mais incide no mapeamento é o ensino médio, onde somente no Espírito Santo vemos um número relevante de incidência também no ensino fundamental (37%). A maioria dos programas encontrados não tem a Base Nacional Comum Curricular como objetivo direto, apenas no Espírito Santo mais da metade (54%) faz alusão direta à BNCC. Dos programas que são voltados a Base, 83% são relativos à capacitação de professores e 16% à materiais pedagógicos.

Quadro 22 - Incidência do setor privado na dimensão do currículo na educação básica estadual do Sudeste

UF	Nº Programas identificados	Nº Parcerias identificadas	Prevalecente público ou privado	Público-alvo prevalecente	Etapas de ensino prevalecente	% Programas relacionados à BNCC	Formas de privatização do currículo voltadas para a BNCC
ES	13	36	Privado, 81%	Professores, 63%	E.F. / 37% E. M. / 37%	Sim, 54% Não 46%	Capacitação, 86% Mat. pedagógicos, 14%
MG	40	66	Privado, 67%	Professores, 43%	E. M. / 48%	Sim, 13% Não 87%	Capacitação, 100%
RJ	6	19	Privado, 73%	Estudantes, 62%	E. M. / 67%	Não 100%	Nenhuma menção
SP	32	66	Privado, 67%	Professores, 38%	E. M. / 46%	Sim, 12% Não 88%	Capacitação, 67% Mat. pedagógicos, 33%
Total	91	187*	Privado	Professores	Ensino médio	Sim, 19% Não 81%	Capacitação, 83% Mat. pedagógicos, 16%

Fonte: Elaborado pela autora, dados relativos à programas entre 2013-2019. * Alguns desses atores se repetem, oferecendo mais de um programa no período de análise, por isso, o número totaliza 187 e não 119 como dito e listado na figura 11 do capítulo 5, que elenca todos os atores identificados no mapeamento.

Como vemos no quadro acima, as principais formas de privatização dos currículos dos programas relativos à Base tem a capacitação de professores como o carro chefe, fortalecendo a ideia do mercado formativo já apresentada anteriormente com a pesquisa de Souza e Sarti (2013), na qual as autoras expõem como a formação docente foi eleita o elemento estratégico para solucionar os problemas escolares, já que cria-se o consenso de que a baixa qualidade da formação oferecida aos professores está vinculada com a baixa qualidade da educação escolar oferecida aos alunos. Com isso, a formação docente, guiada pelo mercado formativo que tem a lógica gerencialista “de sucesso” como vertente de ação, é posta em jogo para aprender com esses programas como atingir as metas de qualidade educacional agora impostas pela BNCC.

Silva e Cantarelli (2019) apontam que a BNCC ao girar em torno da busca pela qualidade da educação centrada em desempenho e rendimento escolar e melhores índices em avaliações padronizadas, se alinha à lógica neoliberal ao visar obter apenas resultados/desempenho e não valores, “reduzida a uma cultura de performatividade” (idem, p. 789), induzindo a competição entre escolas, professores, estudantes, gestores, entre estados, regiões e países. As autoras abordam essa concepção da educação gerencialista defendida pelo Movimento e afirmam que “a escola não é uma empresa e seus objetivos não podem ser os mesmos” (idem, p. 791).

Em suma, vemos através dos dados e das análises realizadas, que esses atores têm escolhido interferir no “núcleo duro” das instituições escolares, **ressaltando que a metodologia se limita a instituições estaduais públicas de ensino**, ou seja, um ambiente público enquanto forma, mas e enquanto conteúdo? Peroni (2015) aborda de forma muito clara essa questão.

Verificamos a presença cada vez maior do privado mercantil definindo a educação pública. O Estado continua o responsável pelo acesso, e inclusive amplia as vagas públicas, mas o “conteúdo” pedagógico e de gestão da escola é cada vez mais determinado por instituições que introduzem a lógica mercantil, com a justificativa de que assim estão contribuindo para a qualidade da escola pública. Em nossas pesquisas, analisamos as várias formas de relação entre o público e o privado na educação básica. Esta lógica foca nos resultados em detrimento do processo democrático que tem princípios coletivistas e focados na construção de valores democráticos [...] As parcerias são uma das formas encontradas para chegar diretamente à escola, à sala de aula, e definir e controlar o que e como será ensinado (PERONI, 2015, p. 103-104).

Nessa lógica, os currículos, as avaliações padronizadas, tem cumprido uma importante função no controle técnico, burocrático e gerencial, onde os professores e os estudantes, sob a ótica do neoliberalismo e dos reformadores empresariais, são indiferenciados, sujeitos a ações que pouco compreendem porque pouco participaram de sua construção (GIROTTI, 2018). Nesse imbróglio, temos os programas privatistas e a nova Base, defendidos por fundações financiadas por grupos empresariais que se utilizam de ferramentas de ampla divulgação para construir consensos em torno dessa **agenda educacional, que atrela automaticamente essas ações à garantia da igualdade de oportunidades educacionais.**

[...] há de se observar as consequências da privatização para a educação enquanto direito humano, promotora do desenvolvimento integral do indivíduo em suas múltiplas dimensões. A lógica de mercado, com foco na busca incessante por resultados, afeta o princípio constitucional de gestão democrática, de construção coletiva do trabalho pedagógico e da identidade das escolas, descaracterizando a participação da comunidade escolar nas tomadas de decisões sobre as questões pedagógicas, administrativas, organizacionais entre outras (PEREIRA, 2021, p. 138).

Por essa busca incessante por resultados, abrimos o ambiente público para a participação ativa de reformadores empresariais, que através de seus valores e concepções de sociedade, agem nas subjetividades dos professores e dos alunos, com seus programas com foco na adequação, a ação destes atores “não está provida apenas de um cariz técnico e operacional, mas tem a pretensão de influenciar na produção de subjetividades estudantis [e aqui nos atrevemos a incluir ainda a categoria docente], visando a sua adequação aos desígnios da lógica mercantil” (SILVA, LÉLIS, PEREIRA, 2021, p. 323).

Com a adesão desses programas nas escolas e pela institucionalização de outros programas como políticas públicas, vemos a confirmação por parte do setor público, da incapacidade da administração pública em atender as demandas populares/coletivas, corroborando a ideia de que a estrutura administrativa “não tinha competência, know how, expertise nem compreensão acerca das reais necessidades e demandas emanadas pelo próprio sistema público; e também, corroborava o discurso ideológico segundo o qual tais competências e expertises precisavam ser buscadas no setor privado” (SOUZA, 2021, p. 213-214). Finalmente:

[...] o fato principal está no que simbolicamente representa a iniciativa do próprio governo estadual em recorrer a uma OS do setor privado na busca de alternativas para demandas específicas da área educacional, como se na própria esfera pública não houvesse a possibilidade de

construção das mediações ou alternativas pedagógicas esperadas (SOUZA, 2021, p. 247-248).

6.5.1 BNCC em foco: o que resultou do mapeamento

Como dito anteriormente, nossa análise desde o início está olhando apenas para 34% das matrículas no sudeste, já que aqui nos debruçamos somente sobre os dados das instituições estaduais de educação. Apenas com essa porcentagem já pudemos verificar um ampla gama de programas de privatização curricular adentrando às instituições públicas, isto é, todos os 106 programas identificados, todas essas formas diversas de privatização curricular, atuam somente nas instituições que nem representam a maior parcela das matrículas na região. As matrículas realizadas nas outras instituições públicas (municipais e federais) representam 44,01% do total de matrículas no estado em 2019, posto isso, investigações voltadas para essas instituições em específico necessitam ser realizadas, para podermos compreender de forma ampla a incidência desses atores que perpassam as fronteiras do público. A conjectura de que o processo de privatização endógena tem ocorrido de forma intensa se confirma pelos dados trazidos com o mapeamento e com tantos outros estudos aqui já mencionados, daí a importância de expormos esses atores trazendo a luz o quanto o espaço público tem sucumbido às ordens dos reformadores empresariais, para assim, podermos lutar contra esse processo que se intensifica rapidamente.

Esse processo privatizador tem afetado com força as novas políticas educacionais que ainda nem estão de fato consolidadas no ambiente escolar, como é o caso da BNCC, impossibilitando uma implementação que parta dos princípios e práticas pedagógicas do corpo docente e dos gestores de cada instituição de diferentes contextos. Essa interferência em algo ainda nem consolidado e apreendido pelos profissionais da educação, pode ser vista no mapeamento pelos programas de privatização do currículo que foram identificados fazendo menção direta à Base em seus objetivos, como foi apresentado no quadro 22 da seção anterior. Esses programas trabalham para o processo de implementação da Base através do oferecimento de cursos de formação e materiais de apoio as redes públicas estaduais de educação. Este item, se propõe, desta forma, a destacar esses programas, com foco a apresentar suas temáticas e atores envolvidos na região sudeste.

Figura 66 - Dimensão dos programas com objetivos voltados para a BNCC.

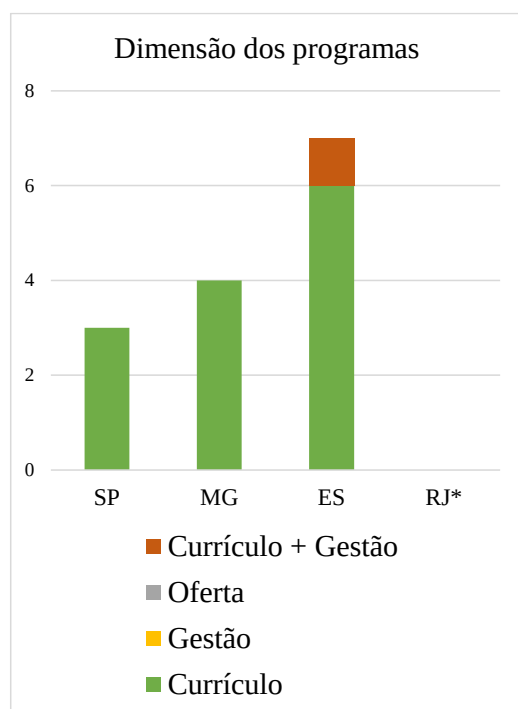


Figura 67 - Formas de privatização dos programas curriculares voltados para a BNCC.

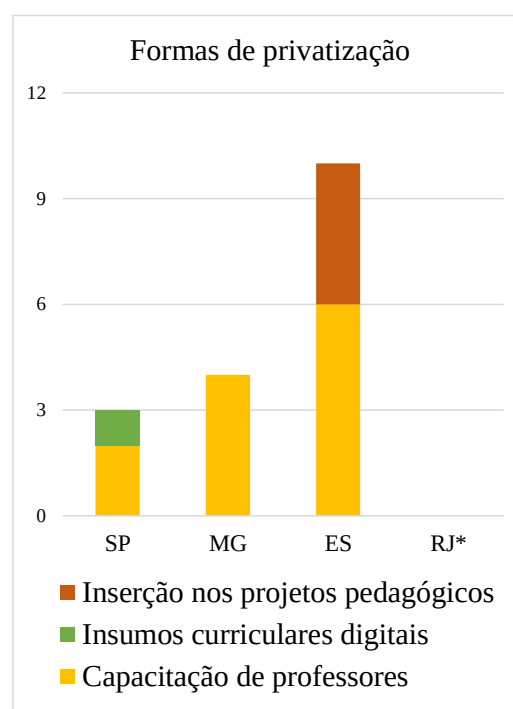


Figura 68 - Público-alvo dos programas curriculares voltados para a BNCC.

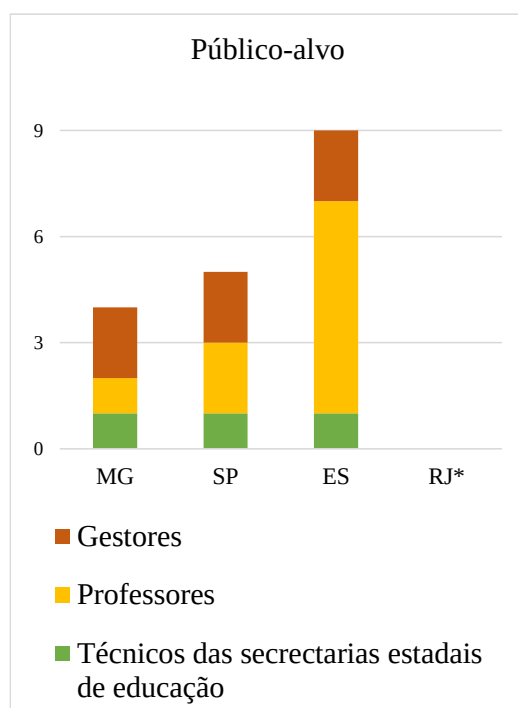
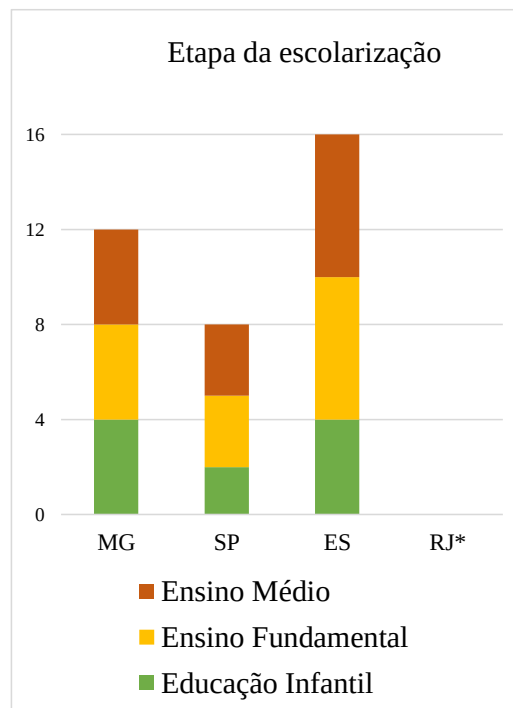


Figura 69 - Etapa da escolarização dos programas curriculares voltados para a BNCC.



Fonte: Elaborado pela autora. *Nenhum programa voltado para a Base foi identificado.

Os gráficos acima sintetizam as informações levantadas pelo mapeamento, que identificou o estado do Espírito Santo como o mais incidente em programas curriculares com objetivos voltados para a Base, totalizando 7 programas (50%); seguido por Minas Gerais com 4 programas (29%) e São Paulo com 3 programas (21%); o estado do Rio de Janeiro não apresentou nenhum programa no qual seu objetivo seja diretamente atuar com relação à Base. Desses programas temos apenas um voltado para gestão e currículo ao mesmo tempo que ocorre no estado de Minas Gerais, os demais (13 programas) são relativos apenas à dimensão curricular (figura 66). No que diz respeito às formas de privatização destes, eles estão em sua maioria, voltados para a capacitação/formação continuada de professores (ES - 35%; MG - 24%; SP - 12%), seguidos da inserção de conteúdos nos projetos pedagógicos em apenas um estado (ES - 24%), e aos insumos curriculares digitais (SP - 6%), (figura 67). O público-alvo prevaiente são os professores (ES - 33%; MG - 6%; SP - 11%), seguido pelos gestores (11% cada estado) e, em menor número, os técnicos das secretarias estaduais de educação (6% cada estado) (figura 68). A etapa da escolaridade varia entre programas que buscam atingir o ensino infantil (ES e MG - 11% cada; SP - 6%), o ensino fundamental (ES - 17%; MG - 11%; SP - 8%), até o ensino médio (ES - 17%; MG - 11%; SP - 8%), ou seja, toda a educação básica; isso possivelmente ocorre pela política educativa em questão englobar todas as etapas da escolarização.

Trazidas essas questões, vejamos a seguir quais são esses programas que fazem menção à Base e como pontuam seus objetivos.

Quadro 23 - Programas oriundos do mapeamento que fazem menção à BNCC em seus objetivos.

ESPÍRITO SANTO

- 1. Agenda da Aprendizagem de 2019:** A agenda constrói documentos com as chamadas “prioridades para a Educação Pública”, que tem como foco a Aprendizagem, “Na Agenda da Aprendizagem, a Frente de Regime de Colaboração está inserida no Tema Estratégico Base Nacional Comum Curricular em regime de Colaboração, que abrange ainda as frentes de Comunicação e Engajamento, Formação de Professores e Educação de Jovens e Adultos” (SEDU, 2019).

2. **Desafio Inova Escola:** fornece “Planos de Comunicação do Desafio Inova Escola” voltados a formação de professores relativos às metodologias ativas e seu uso na prática da BNCC em sala de aula (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO, s.d.).
3. **Docente Articular (DA) de 2019:** Programa de formação para a implementação do Currículo do Estado do Espírito Santo, que abrange a capacitação de professores e que em 2019 está voltado para as competências socioemocionais e temas integradores (SEDU, 2019a, s.p.).
4. **Formação em Comunidade de Aprendizagem:** Programa produz materiais com o intuito de “relacionar as concepções de ensino de leitura na educação infantil definidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com as bases teóricas, princípios e práticas de uma aprendizagem dialógica defendida pela Comunidade de Aprendizagem” (COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM, s.d, p. 106).
5. **Formação em educação profissional:** o programa visa capacitação de professores, onde “os educadores capacitados serão multiplicadores e implementadores do currículo de formação técnica” que faz parte dos Itinerários Formativos da Base (SEDU, 2019b, s.p.).
6. **Nas Trilhas do Paes - Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo (Paes) de 2019:** o terceiro ciclo de formação “Nas Trilhas do Paes” (SEDU, 2019c) tem o objetivo de “aprimorar os conhecimentos dos profissionais, nos conteúdos referenciados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e também cooperar com educadores de todo Brasil” (CONSED, 2019, s.p.).
7. **Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC):** “A equipe do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC) da Secretaria de Estado da Educação (Sedu) tem se reunido, desde março deste ano, para o planejamento e organização da formação do novo Currículo do Espírito Santo” (SEDU, 2019d, s.p.).

MINAS GERAIS

1. **Agenda da Aprendizagem de 2019:** A agenda constrói documentos com as chamadas “prioridades para a Educação Pública”, que tem como foco a Aprendizagem, “Na Agenda da Aprendizagem, a Frente de Regime de

Colaboração está inserida no Tema Estratégico Base Nacional Comum Curricular em regime de Colaboração, que abrange ainda as frentes de Comunicação e Engajamento, Formação de Professores e Educação de Jovens e Adultos” (SEDU, 2019, s.p.).

2. **Curso “O Currículo Referência de Minas Gerais”:** “Para que os professores possam conhecer mais o que é apresentado no documento, elaborado a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de forma a facilitar a efetivação desse processo na sala de aula, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) está promovendo cursos na modalidade EAD para a formação desses educadores” (SEE/MG, 2019, s.p.).
3. **Cursos de formação sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):** “Tem como objetivo apresentar o documento [BNCC] aos profissionais da educação, entender as principais demandas das redes e oferecer um panorama de como se dará a frente de formação continuada ao longo do ano” (SEE/MG, 2019, s.p.).
4. **Frente de Trabalho Consed/Undime de 2019:** “O objetivo do evento é promover discussões técnicas entre as equipes estaduais sobre os principais desafios da formação continuada e disseminar boas-práticas e evidências que podem ajudar no atual momento da implementação dos currículos” (SEE/MG, 2019, s.p.).

SÃO PAULO

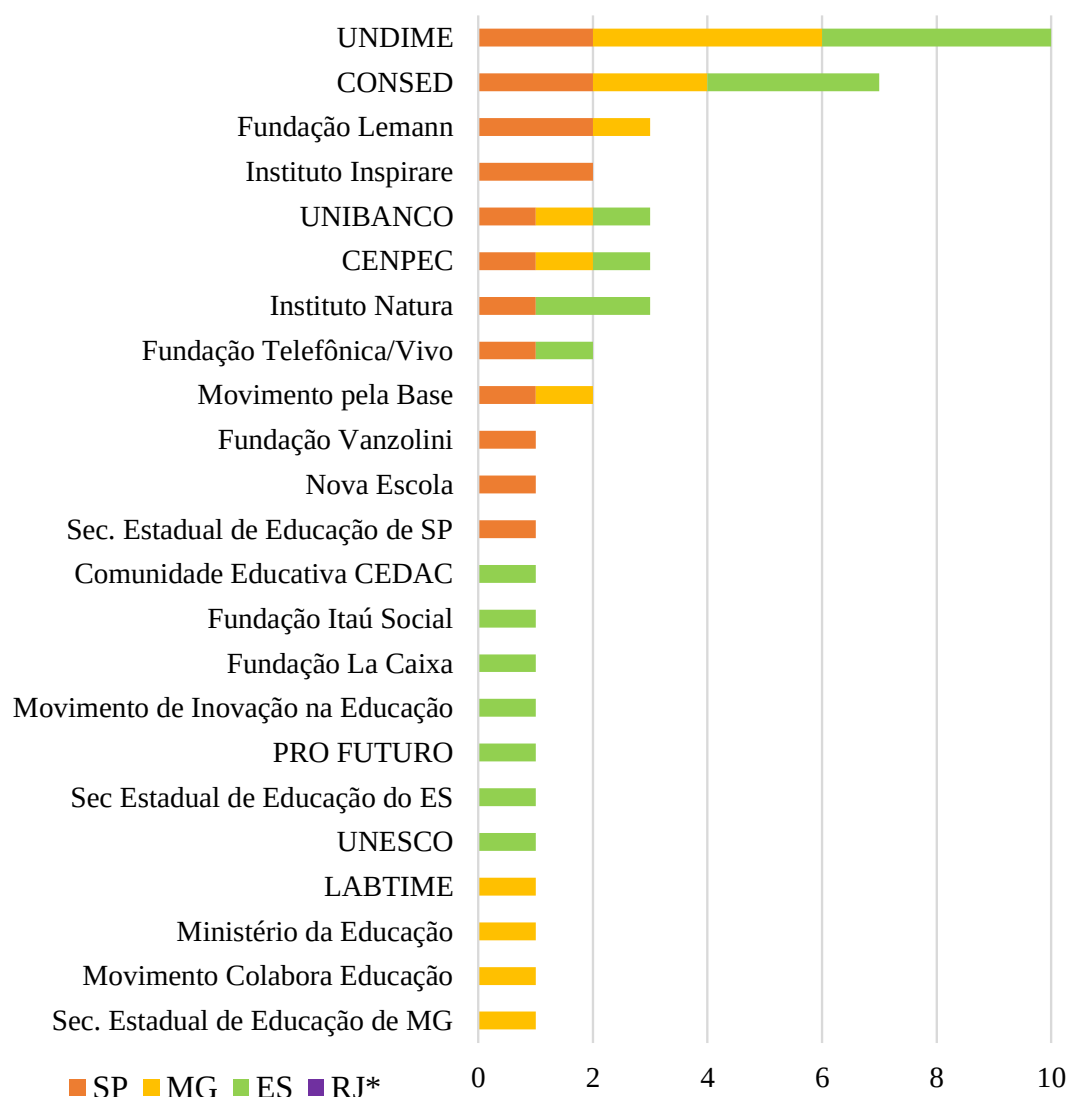
1. **Agenda da Aprendizagem:** “Rede de debates e dinâmicas com o objetivo de dar início à construção do Novo Ensino Médio (...) Juntos [os técnicos das secretarias estaduais de educação], irão pensar novas diretrizes para o Ensino Médio, frente aos desafios que a Educação apresenta na sociedade” (SEDU, 2019, s.p.).
2. **Cursos de atualização sobre a BNCC:** “O curso explica as dez competências gerais da BNCC e traz sugestões de materiais que podem ser usados para apoiar o desenvolvimento dos alunos” (SEE/SP, 2019, s.p.).
3. **Rede Escola Digital:** “É uma plataforma gratuita de busca que oferece a professores, gestores e redes de ensino mais de 30 mil recursos digitais de aprendizagem, que proporcionam interatividade, dinamismo e inovação às práticas pedagógicas! Apoia as práticas pedagógicas; Desenvolve os

professores e gestores para o uso da tecnologia em sala de aula; Oferece um acervo diferenciado de conteúdos e formatos; Possui planos de aula e objetos digitais de aprendizagem (ODAs) alinhados à BNCC” (ESCOLA DIGITAL, s.d., s.p.).

Fonte: Elaborado pela autora.

Os objetivos desses programas possuem focos variados, com a maioria voltados para formação de professores e gestores, com cursos com temas como “estratégias transformadoras”; “metodologias ativas”; “competências socioemocionais”; “temas integradores” e “itinerários formativos” da Base; “planejamento para o novo currículo”; disseminar “boas práticas” para implementação curricular; “uso de tecnologias”; indo também no sentido do fornecimento de materiais – físicos e digitais – como “planos de aula com objetivos digitais alinhados à Base”; matérias para “atender as dez competências” da Base; para dar suporte a práticas pedagógicas mais “interativas”, “dinâmicas” e “inovadoras”. Esses são os objetivos que, em suma, se voltam para formar os professores e gestores para implementar a BNCC nas escolas, utilizando-se de termos muito difundidos pelos atores que elaboram esses programas. Os atores que estão envolvidos no oferecimento desses programas são diversos, eles estão citados na figura 70 pela quantidade de vezes que surgiram no mapeamento com o oferecimento de programas voltados de algum modo à Base. Nessa figura indicamos cada estado por cor, para possibilitar localizar onde cada ator tem incidido – aqui não fizemos a distinção entre os atores públicos e os privados.

Figura 70 - Atores envolvidos com programas voltados para a Base em São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Espírito Santo.



Fonte: Elaborado pela autora. *Nenhum programa voltado para a Base foi identificado pelo mapeamento realizado, portanto, nenhum ator aparece aqui.

Na sequência da análise, temos a figura 71 que demonstra as mesmas informações da figura anterior, contudo, com outra ênfase. Ao verificar os círculos vemos que a maioria dos atores envolvidos com programas de dimensão curricular voltados para a BNCC que foram identificados no mapeamento, tendem a atuar em apenas um programa por vez.

Figura 71 - Atores envolvidos com programas voltados para a Base no sudeste, destaque para a quantidade de programas.



Fonte: Elaborado pela autora.

Um elemento que ambas as figuras nos possibilitam constatar, é a de que a UNDIME e a CONSED são os atores públicos com maior influência no oferecimento de programas voltados para a Base às instituições públicas estaduais, seguindo no mesmo caminho da síntese geral do mapeamento (item 6.5), que demonstra que esses são os dois atores públicos mais frequentes na incidência de programas. Essa informação não seria tão relevante se isolada, já que estamos nos referindo à organizações consideradas públicas atuando em instituições escolares de responsabilidade do Estado. Entretanto, como já vimos ao longo do grande número de informações que o mapeamento nos dispôs, e como veremos a seguir, ao analisar os atores privados mais frequentes do mapeamento, esses dois atores públicos tem sido amplamente influenciados pelo segmento do setor privado que almeja a reforma educacional – aqui leia-se o mercado educacional lucrativo. Aferimos que a UNDIME e a CONSED estão o tempo todo sendo instigadas por debates, metodologias ativas, práticas educacionais inovadoras e valores oriundos do ambiente privado; seus nomes são amplamente difundidos na divulgação e nos materiais fornecidos por esses programas, que tem parceria com importantes e estratégicos atores do terceiro

setor. Quer dizer, ao averiguar os programas da UNDIME e da CONSED, vemos que geralmente esses estão sendo realizados com algum tipo de parceria/apoio das organizações privadas, o que se constatou nesse mapeamento; e que o discurso desses atores privados, muitas vezes, está por traz dos materiais e objetivos desses programas. Essa questão é um elemento analítico já apontado por Cóstola e Borghi (2018) em suas pesquisas, quando as autoras se referiam às estratégias usadas por esses atores privados para produzir “um tipo de confiabilidade” com a sociedade, ao se associarem à instituições governamentais, borrando os limites entre o que é público e o que é privado, criando informações e documentos “como se fossem produzidos pelas mesmas pessoas/instituições” (idem, p. 57), ao ponto de não sabermos mais quem produziu qual documento ou programa, parecendo transformar de certa forma, o público e o privado em equivalentes, quando sabemos, na verdade, que estes são incompatíveis.

São esferas de natureza, pressupostos, referenciais constitutivos e interesses muito distintos, até mesmo incompatíveis, donde ser esdrúxula a tentativa de se forjar espaços ou dimensões de intersecção onde se encontrariam, de forma convergente e como se fossem idênticos, os interesses públicos [da coletividade] e privados [do mercado] (SOUZA, 2021, p. 227).

7 OS ATORES MAIS FREQUENTES NO MAPEAMENTO: CARACTERIZANDO SUAS AÇÕES

Neste momento nos debruçaremos na análise dos quatro atores mais frequentes no mapeamento do sudeste em quantidade absoluta. Logo, alguns atores que surgiram como os mais atuantes em porcentagem no oferecimento de programas de um ou outro estado, podem não estar aqui apresentados, como é o caso do Instituto Natura, da Fundação Roberto Marinho, do Instituto Ayrton Senna, do Instituto Inspirare, da Fundação Telefônica/Vivo e da UNICEF, já que estes atores apresentam grande atuação em determinados estados como visto no capítulo anterior, entretanto, em quantidade absoluta de vezes que surgiram no mapeamento com o oferecimento de programas, não representam os quatro mais significativos em todo o sudeste.

Isto posto, os quatro mais significativos no oferecimento de programas às redes públicas estaduais do sudeste foram o CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária), a Fundação Itaú Social (FIS), a Fundação Lemann (FL) e o Todos pela Educação (TPE). Os apresentaremos nessa ordem, seguindo da organização mais antiga para a mais recente, mostrando informações fornecidas em suas plataformas oficiais, como quem são, histórico de formação das organizações, seus principais parceiros, os temas foco dos programas que oferecem, além de trazer elementos analíticos sobre esses atores acerca das consequências de suas atuações no sentido da privatização e do direito à educação, já apontados por diferentes pesquisadoras e pesquisadores (BERNARDI, ROSSI, UCZAK; 2014; CANABRAVA, TEIXEIRA, 2017; COSTA, 2015; LUZ, 2009; MARTINS, 2013; MORGAN, 2020; PERONI, CAETANO, 2015; PERONI, OLIVEIRA, 2020; VOSS, 2011).

7.1 Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) – “Inovação e tecnologias educacionais”

A CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária), segundo sua plataforma oficial, foi fundada em 1987 por uma equipe coordenada por Maria Alice Setúbal⁵⁰, que viabilizou sua criação através de recursos

⁵⁰ Maria Alice Setúbal criou o Centro através da mediação de seu pai Olavo Setúbal – um dos donos do Banco Itaú – e com o apoio da UNICEF, do qual a mesma era consultora na área da educação na América Latina e Caribe na década de 1980. “É Diretora-Presidente do Centro. É graduada em Sociologia, Mestre

financeiros do Banco Itaú e apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) (LUZ, 2009). Essa correlação de diferentes organizações mostra que a construção do Centro se deu desde o início, com a união entre atores do capital financeiro (Banco Itaú), organismos internacionais (UNICEF/UNESCO) e ONGs brasileiras (CENPEC), conectados pela mesma “preocupação”: a qualidade da educação brasileira.

O Centro desde o princípio, teve como foco o campo da educação, trabalhando com programas educacionais, produzindo pesquisas sobre a educação nacional e internacional, elaborando ações voltadas para “práticas inovadoras” e dando assessorias na produção de políticas públicas, tendo como temas centrais a “qualidade” e a “gestão”. O período de sua criação foi o pós-constituente, no qual se discutiam a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional (LDB), onde gestão e qualidade eram temas muito debatidos por organismos governamentais e não governamentais, nacionais e internacionais, como bem aponta Luz (2009).

Foi nesse contexto que o CENPEC começou produzindo diagnósticos sobre a situação educacional nos municípios brasileiros, com apoio do Banco Itaú e em parceria com os organismos internacionais, com o Ministério da Educação (MEC) e com as secretarias estaduais e municipais de educação. A partir dos diagnósticos eram elaborados programas de intervenção, focalizando a gestão no âmbito municipal, segundo as prioridades do financiamento externo e a lógica interna de reorganização do federalismo (LUZ, 2009, p. 99).

Se autodeclarando em seu site oficial como uma “organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, que tem como objetivo o desenvolvimento de projetos, pesquisas e metodologias voltados à melhoria da qualidade da educação pública e a incidência no debate público” (CENPEC, s.d.), com um histórico de intervenção no setor público desde sua criação, o Centro age por dentro dos governos, através de sua conexão com o MEC e as secretarias estaduais e municipais de educação, e por fora, com o envolvimento de organismos financeiros como o Banco Itaú, o Banco Mundial e organizações internacionais como a UNICEF.

A parceria CENPEC/ Banco Itaú/ UNICEF permaneceu e, paralelamente, o Centro foi agregando como parceiros outros muitos atores dos setores públicos e privados. Por outro lado, o poder público, através do MEC e das secretarias estaduais e municipais de educação, firmou, ao longo dos anos, a interlocução com o CENPEC, canalizando

em Ciências Políticas pela Universidade de São Paulo e Doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade de São Paulo. Integrou o Conselho do Programa Comunidade Solidária e compõe o Conselho de Administração da Fundação Abrinq. Fundou, também, e é presidente da Fundação Tide Setúbal” (LUZ, 2009, p. 98).

muitas das demandas educativas para serem exercidas pelo Centro (LUZ, 2009, p. 101).

Com essas demandas da educação pública canalizadas para o Centro, temos uma atuação diversa dessa organização na educação, eles produzem estudos que são divulgados pela revista “Cadernos CENPEC” e pelo “Boletim Educação & Equidade”, além de oferecer cursos presenciais e à distância voltados para a capacitação de professores e gestores das redes públicas e vários outros programas que incidem na prática da sala de aula. O Centro tem, desde então, atuado em 99% dos municípios brasileiros, com números alarmantes de impacto nas escolas públicas, totalizando 40% das escolas de todo o território brasileiro, atingindo “1.580.000 professores, 384 mil gestores e mais de 44 milhões de estudantes” (CENPEC, s.d.), tendo em períodos, como é o caso do ano de 2006, atuado em 100% dos municípios do Ceará e do Rio de Janeiro, segundo relatório institucional de atividades (CENPEC, 2006).

Esses projetos reconhecem e *premiam iniciativas*, profissionais e estudantes em nível municipal, estadual e nacional; contribuem para o desenvolvimento de políticas públicas voltadas à infância e juventude; *avaliam, realizam formação e prestam consultoria a agentes públicos* e privados que atuam na área da educação; e *estimulam o estabelecimento de parcerias* em diferentes territórios (CENPEC, s.d., grifos nossos).

Como vemos nas palavras do próprio Centro, suas iniciativas agem na forma da premiação, atingindo escolas em nível nacional, avaliando, prestando consultorias, incidindo sobre a formulação de políticas públicas, e ainda, incentivando as parcerias entre instituições públicas e privadas. Seu histórico de envolvimento mostra programas iniciados em 1988, tendo uma ampla gama de programas já encerrados que marcaram sua atuação nas redes públicas, sendo eles, segundo seu site oficial:

Letra Viva (1988)	EducaRede (2001)
Raízes e Asas (1993)	Estudar pra Valer (2002)
Avaliação do Livro Didático (1995)	Programa Jovens Urbanos (2004)
Aceleração de Aprendizagem (1996)	Cultura Viva e Brincar (2005)
Melhoria da Educação no Município (1999)	Políticas de Educação Integral (2012)
Alfalettrar (2016)	Comunidade Integrada (2015)
Educação e Cidadania (2000)	

Atualmente o Centro conta com 14 programas ativos⁵¹ que abordam temas como evasão escolar, distorção idade-série, o uso de tecnologias em sala de aula, avaliação e monitoramento do nível de ensino dos estudantes, diversos cursos com foco na formação de gestores e professores relacionados, por vezes, as competências e habilidades presentes na BNCC, o empreendedorismo e o projeto de vida, entre outros temas relativos à gestão e qualidade. Muitos desses programas possuem alcance nacional (9 programas dos 14 vigentes), agindo em parceria com instituições privadas e públicas já amplamente mencionadas ao longo desta pesquisa. Essas parcerias podem ser vistas em sua plataforma online, na qual encontramos uma lista com todos os atores envolvidos com algum tipo de apoio ou parceria com o Centro, são eles: Adobe Foundation, BID - Banco interamericano de desenvolvimento, Burger King, Canal Futura, CIEB - Centro de inovação para a educação brasileira, Congemas, CONSED, Expresso Itamarati, Fundação CASA, Fundação Fé e Alegria, Fundação Roberto Marinho, Fundação Telefônica/Vivo, Fundação Vanzolini, Governo Federal, Instituto Singularidade, Instituto TIM, Instituto Votorantim, Itaú Social, Ministério da Educação (MEC), Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI), Prefeitura Lauro de Freitas, Reduca, Samsung Electronics, Secretaria de estado de educação do Amazonas, Secretaria municipal de educação de São José do Rio Preto, SESC, Todos pela Educação, UNDIME, UNESCO e UNICEF. Esses são os parceiros que financiam de alguma forma o trabalho realizado pelo Centro, que conta, principalmente, com recursos financeiros de fundações empresariais, representando em 2006 76% do total; seguidos da União 17%; dos municípios 3%; agências multilaterais 2%; estados 1% e recursos próprios 1%⁵² (LUZ, 2009).

Os nomes acima mencionados não são novos, nem por nós desconhecidos, eles atuam amplamente por dentro dos governos, através das parcerias com a CONSED, UNDIME, MEC e secretarias de educação, e por fora, com o envolvimento com instituições privadas nacionais e internacionais. E o Centro, como podemos inferir, opera em todos os espaços formais e informais da educação, “o CENPEC é uma organização que tendo, ao longo dos anos, organizado e aperfeiçoado sua estrutura física, financeira e

⁵¹ Apoio Pedagógico Complementar; Busca Ativa Escolar; Centro de Mídias de Educação do Amazonas (Cemeam); Consórcio Desenvolvimento Integral no Pará; Desafio Inova Escola; Educação com Arte “Oficinas Culturais”; Experiências didáticas para o site Trajetórias de Sucesso Escolar; Letra Viva Alfabetiza; Maratona UNICEF Samsung; Olimpíada de Língua Portuguesa e Programa Escrevendo o Futuro; Parceria pela Valorização da Educação; Pense Grande Digital; Prêmio Respostas para o Amanhã; Programa Itaú Social UNICEF. **Esses programas foram retirados do site oficial do Centro e não do mapeamento realizado e apresentado no capítulo anterior.**

⁵² Os relatórios institucionais mais recentes (2019/2020) não apresentam atualização desses dados, apenas mencionam os parceiros financeiros.

de recursos humanos, desenvolve ações com o governo federal, os estados, os municípios, as escolas e com a educação não formal” (LUZ, 2009, p. 101), materializando sua relação com o público por meio de programas que foram transformados em políticas educacionais.

Nesse sentido, temos o caso do “Irradiação do Programa de Aceleração de Aprendizagem” criado em 1998, para discutir soluções para a distorção idade-série, debate já realizado em 1996 pelo MEC ao instituir o “Programa de Aceleração da Aprendizagem” com o mesmo objetivo. O programa do CENPEC auxiliou no fortalecimento do programa do MEC, “ao dar suporte às secretarias estaduais de educação no Brasil na implementação de políticas de “correção de fluxo idade-série”” (LUZ, 2009, p. 107), com o oferecimento de material pedagógico, formação da categoria docente para utilização do material, acompanhamento do processo de ensino e avaliação do resultado. Essa relação tornou o programa uma política do governo federal de longo prazo e alcance, ao ser implementado em quase todos os estados e municípios e mantido com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Outro programa transformado em política educacional foi o “Escrevendo o Futuro”, que já surgiu no mapeamento dos estados do sudeste, este foi, como aponta Luz (2009, p. 110):

[...] inserido no âmbito das políticas do governo federal, passando a fazer parte do conjunto das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2008 pelo MEC, com denominação “Programa Escrevendo o Futuro”. O instrumento metodológico de atuação continua sendo o concurso de redação [...] A principal característica desse projeto é a ação direta no ensino aprendizagem, por meio da formação docente (presencial e a distância), da aprendizagem de leitura e escrita e de concursos de redações.

Essa concretização da relação do Centro com o setor público, por meio de programas que foram transformados em políticas educacionais, não é o único indício da sua grande influência iniciada com sua criação no final da década de 1980. Estudos de Costa (2015) demonstram que seu forte investimento na coordenação de programas em parceria com atores públicos e privados, transformou o Centro em um polo importante na aproximação entre o terceiro setor e a educação pública, sendo “um dos principais articuladores de um movimento que envolveu empresas e organizações sociais interessadas em educação” (COSTA, 2015, p. 6), isto é, unindo um grande número de ONGs com o mesmo foco de ação, pautando muitos de seus discursos e ações na defesa

de uma maior participação das ONGs na educação pública por meio de parcerias e pela gestão em rede.

7.2 Fundação Itaú Social (FIS) – “Polo de desenvolvimento educacional”

A Fundação Itaú Social (FIS) tem como mantenedora a Itaú Unibanco Holding S.A, que é fruto da fusão entre os bancos Itaú e Unibanco, optamos por apresentá-lo brevemente, já que este é o responsável pela origem da Fundação. O primeiro banco a surgir foi o Unibanco em 1919, fundado por João Moreira Salles como “Casa Moreira Salles” em Minas Gerais, o qual realizava atividades voltadas ao comércio de vestuários, louças e bebidas; alguns anos depois, em 1924, com autorização do Governo Federal, expandiu seus negócios para correspondente bancário, em pouco tempo se consolidando como uma importante instituição financeira no país. Já o banco Itaú inicia suas atividades como “Banco Central de Crédito S.A.” em 1945, fundado por Alfredo Egydio de Souza Aranha e Aloysio Ramalho Foz, em São Paulo. Ambas as famílias de Minas Gerais e São Paulo tem em comum a atividade cafeeira no Brasil. Com o passar do tempo, “através de incorporações, fusões e aquisições diversas ao longo dos anos, as instituições Itaú e Unibanco tornam-se dois grandes agentes financeiros brasileiros” (MORGAN, 2020, p. 110), que se fundem em 2008, dando origem ao Itaú Unibanco Holding S.A., que representaria na época 18% da rede bancária do país; este se consolida, então, como o maior conglomerado financeiros da América do Sul e um dos 20 maiores do mundo. Com o fortalecimento da holding, se elege como Responsabilidade Social Empresarial (RSE) a educação, colocando-a como um vetor para o desenvolvimento do país. É nesse contexto que se constrói a Fundação Itaú Social e o Instituto Unibanco – ambos agindo na área da educação, mas com o primeiro voltado para atuar no ensino fundamental e o segundo no ensino médio. Nosso recorte, neste momento, se volta apenas para a Fundação Itaú Social.

A Fundação Itaú Social (FIS) foi constituída em 2000, embora “seus primórdios datam de 1993, com a criação do Programa de Apoio Comunitário cujo objetivo era articular as ações sociais que vinham sendo empreendidas pelo banco Itaú” (MORGAN, 2020, p. 113). Com a ideia de sua criação vinda de Maria Alice Setúbal (uma das herdeiras do banco Itaú e responsável pela criação do CENPEC como mencionado acima), e com o apoio financeiro de doações de empresas do Grupo Itaú, a FIS se apresenta como uma fundação de direito privado sem fins lucrativos que desenvolve, segundo seu site, “diversos programas comprometidos com a melhoria da educação pública brasileira”

(ITAÚ SOCIAL, s.d., s.p.), divididos em dois pilares de atuação, um chamado “formação de profissionais da educação” e o outro “fortalecimento da sociedade civil”. O primeiro pilar conta com seis programas, o Letras e Números; Escrevendo o Futuro – programa este que surgiu no mapeamento em todos os estados do sudeste –; Apoio a bibliotecas comunitárias; Melhoria da Educação; Monitoramento e Avaliação; e Pesquisas. O segundo pilar possui nove programas, o Comunidade, Presente!; IR Cidadão; Leia para uma Criança; Missão em Foco; Monitoramento e Avaliação; Pesquisas; Programa Itaú Social UNICEF; Redes de Territórios Educativos e Voluntariado⁵³. As ações chamadas “Monitoramento e Avaliação” e “Pesquisas” aparecem em ambos os pilares.

Os temas que os programas da Fundação abarcam são diversos, atuando desde o fomento através de recursos financeiros, apoios técnicos e assessorias às OSC; até a formação continuada de gestores e professores; assessorias para avaliação de desempenho das escolas; incentivo à leitura, escrita e matemática, com o fornecimento de materiais às instituições públicas e a comunidade; ainda apresenta, em alguns momentos, o estímulo à articulação entre o público e o privado – aqui leia-se incentivo as parcerias público privadas (PPP) –; e ao protagonismo dos estudantes e também das instituições de ensino. Em seus parceiros, temos instituições/entidades ligadas diretamente ao poder público, como o próprio MEC, diversas Secretarias de Educação e Secretarias de Assistência Social, além disso, ao investigar mais a fundo em sua plataforma online, encontramos um documento que lista todos os parceiros públicos no ano de 2020, sendo ao todo 54 parcerias, dentre eles há secretarias de educação, conselhos municipais do direito das crianças e adolescentes, universidades, fundações de apoio à pesquisa, o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) e diversos municípios⁵⁴. Essas parcerias, em sua maioria, estão relatadas neste documento como contrato a partir de Acordo de Cooperação (Lei nº 13.019/2014⁵⁵), outras em menor número por contratos em Termo de Convênio (Decreto nº 6.170/2007⁵⁶) e outras como Contrato de Parceria

⁵³ Os programas apresentados são referentes às informações contidas no site oficial da Fundação e não do mapeamento realizado e apresentado no capítulo anterior.

⁵⁴ O documento completo encontra-se no anexo A, no final deste documento.

⁵⁵ Art. 1º Esta Lei institui normas gerais para as parcerias entre a administração pública e organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, mediante a execução de atividades ou de projetos previamente estabelecidos em planos de trabalho inseridos em termos de colaboração, em termos de fomento ou em acordos de cooperação (BRASIL, 2014, Lei nº 13.019).

⁵⁶ Art. 1º Este Decreto regulamenta os convênios e os contratos de repasse celebrados pelos órgãos e entidades da administração pública federal com órgãos ou entidades públicas ou privadas sem fins lucrativos, para a execução de programas, projetos e atividades que envolvam a transferência de recursos

(Lei nº 11.079/2004⁵⁷). Esse documento e os dados apresentados pela FIS sobre cada programa oferecido, demonstram a relevância dessas associações para as políticas públicas, já que “fica evidenciada a relação existente entre as ações da FIS e sua inserção no Estado brasileiro a partir dos dirigentes das pastas, tanto em âmbito nacional quanto nos entes federados” (MORGAN, 2020, p. 130), pois sua atuação vai desde os municípios até o governo federal, agindo em nível local e nacional. Como bem aponta Morgan (2020), que faz uma pesquisa recente e aprofundada sobre a atuação da Fundação na educação pública brasileira, a forma de ação desses programas dentro dos âmbitos públicos, “indica a intenção do fortalecimento do terceiro setor e do arco de atuação destas organizações em direção à paulatina assumpção de atividades ligadas à educação, que são de responsabilidade estatal por organizações privadas” (idem, p. 130).

Esse fortalecimento do terceiro setor pode ser identificado a partir dos diversos atores envolvidos com a Fundação. Entretanto, essa relação entre atores não é divulgada nas abas relativas a cada programa, onde não são apresentados todos os que fazem parcerias com o FIS; encontramos mais parceiros na aba intitulada “Parceiros Institucionais”, na qual podemos ver nomes de atores já muito mencionados ao longo deste trabalho: Associação Cultural Esportiva Social Amigos (Acesa); Avante - Educação e Mobilização Social; Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (Ceert); Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec); Centro Integrado de Estudos e Programas de Desenvolvimento Sustentável (Cieds); Comunidade Educativa CEDAC; Fundação Carlos Chagas; Fundação Lemann; Fundação Roberto Marinho; Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef); H+K Desenvolvimento Humano e Institucional; Instituto Avisa Lá; Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (ICEP); Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA); Instituto Maria e João Aleixo; Instituto Qualidade no Ensino (IQE); Instituto Rodrigo Mendes; Instituto Sidarta; Oficina Municipal; Projeto Comunitário Sorriso Da Criança. Isso demonstra a incidência dos mesmos atores o tempo todo envolvidos com a educação pública e entre si, numa amalgama de relações na qual parece não importar qual metodologia seja estabelecida para mapear a atuação do privado no público, estes atores

oriundos dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, (Redação dada pelo Decreto nº 10.426, de 2020) (BRASIL, 2007, Decreto, nº 6.170).

⁵⁷ Art. 1º Esta Lei institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios [...] Art. 2º Parceria público-privada é o contrato administrativo de concessão, na modalidade patrocinada ou administrativa (BRASIL, 2004, Lei nº 11.079).

muito provavelmente vão surgir à luz, pois os vemos nos estudos de Morgan (2020), Costa (2015), Luz (2009), Adrião et al., (2018), Cóstola e Borghi (2018), Venco, Bertagna e Garcia (2021), e no próprio mapeamento desta tese, mencionando rapidamente apenas algumas pesquisas com distintas metodologias.

A FIS, atrelada ao conglomerado financeiro, produz diversos programas que incidem direta e indiretamente na educação pública e na política educativa.

[...] as ações da FIS apontam para sua intenção doutrinária, buscando naturalizar o deslocamento das responsabilidades do Estado com a educação, visto como direitos universais e apresentando em seu lugar, a partir do investimento social privado, políticas focalizadas que atuam por meio do apagamento dos limites entre o público e o privado (MORGAN, 2020, p. 130).

A análise de Queiroz (2017) sobre a atuação do Itaú Unibanco Holding S.A. aponta que o envolvimento do terceiro setor na operacionalização das políticas educacionais, reflete na autonomia pedagógica, na qualidade do ensino, na capacidade de construir alternativas para melhoria da educação pela própria categoria docente e desencadeia na desvalorização do professor enquanto profissional em todos os níveis. Nas palavras de Freitas (2018, p. 41), o terceiro setor encontra-se “imerso no tecido social, construindo a legitimação de sua concepção de sociedade e de educação”, mesmo o autor não se referindo a esses atores em específico, acreditamos que é precisamente o que tem ocorrido nas últimas décadas.

7.3 Fundação Lemann – “Em cada canto do Brasil e pelo mundo afora”

A Fundação Lemann (FL) de Jorge Paulo Lemann – um dos homens mais ricos do Brasil, segundo a Forbes (2019) –, foi fundada em 2002, se apresenta como uma organização familiar sem fins lucrativos que atua, segundo seu site, realizando projetos no âmbito da educação em busca de uma aprendizagem de qualidade “tudo para ajudar a construir um país mais justo, inclusivo e avançado [...] levando o Brasil a um salto de desenvolvimento com equidade.” (FUNDAÇÃO LEMANN, s.d.). Jorge Lemann, envolvido diretamente com o mercado financeiro internacional, é um exemplo claro da incidência do mercado lucrativo na educação brasileira, possui diversas atuações através de projetos produzidos e realizados em escolas públicas e também na influência direta nas novas políticas educacionais (CÓSTOLA, BORGHI, 2018); é visto como investidor e filantropo e um dos responsáveis por diversos investimentos no Brasil e no mundo.

Dono de um vasto portfólio de investimentos nacionais e internacionais, este empresário e seu grupo de investidores detém atualmente o controle de amplos conglomerados empresariais: a Anheuser-Busch InBev (AB InBev), considerada a maior cervejaria do mundo; a Kraft Heinz, quinta maior empresa de alimentos e bebidas do planeta; a Brands International, terceira maior operadora de fast-food do mundo; além das Lojas Americanas, quarta maior varejista do Brasil (OLIVEIRA, 2019, p. 163).

Classificado como investidor e filantropo, [Jorge] Lemann começou sua carreira no mercado financeiro, fundou o banco de investimentos Garantia e, mais tarde, junto com os sócios Marcel Telles e Beto Sicupira, passou a investir em empresas cada vez maiores. [...] Hoje, o bilionário diz que seu próximo “sonho grande” é transformar o Brasil através da educação. Tal sonho está articulado em quatro iniciativas: Fundação Estudar, Fundação Lemann, Gera Venture Capital e uma rede de universidades parceiras ao redor do mundo (CANABRAVA, TEIXEIRA, 2017, p. 89).

Nossa análise focalizará especificamente na Fundação Lemann, não abrangendo as outras três iniciativas. A FL tem sua atuação dividida em duas frentes, a primeira delas é a “Educação pública” que, segundo eles, tem por objetivo trabalhar na educação pública para atender alunos de todo o país para que estes “tenham todas as oportunidades que sonharem. *Atuamos lado a lado com educadores, secretarias de educação e governos* por uma aprendizagem de qualidade que forma para a vida” (FUNDAÇÃO LEMANN, s.d., s.p., grifos nossos), o que demonstra o envolvimento deste ator dentro dos governos, borrando as fronteiras entre a dimensão do que é público e do que é privado. Em seu site oficial os impactos na educação são apresentados a partir de algumas das principais ações da Fundação, a exemplo temos o programa “Formar”, que possui parceria com 24 redes públicas no país, incidindo na aprendizagem de mais de 850 mil alunos; outra ação apresentada é a participação no andamento e implementação da BNCC nas escolas “Construção, qualidade e implementação: Participamos do Movimento pela Base e contribuimos ativamente para que a política chegue com qualidade nas escolas” (FUNDAÇÃO LEMANN, s.d., s.p.); além do envolvimento no debate acerca do uso de tecnologias em sala de aula, “Lançamento da Política de Inovação Educação Conectada: Mobilizamos a sociedade civil e ajudamos a colocar o tema como prioridade no governo” (FUNDAÇÃO LEMANN, s.d., s.p.). Esse último trecho, claramente demonstra como sua agenda traduz as “novas necessidades” e pautas que devem ser pressionadas para serem debatidas por instâncias governamentais, apontando os temas que devem ser vistos como “prioridade no governo”, o que de fato acontece, como vemos com o debate da Base no

Brasil, o qual este grupo iniciou as articulações para discutir uma base comum com seminários realizados nos EUA, antes mesmo deste tema ser levantado enquanto política a ser formulada pelo governo brasileiro ou pelos educadores no país (CÓSTOLA, BORGHI, 2018).

A mobilização causada pela Fundação e sua forma de articulação, muito se coaduna com sua segunda frente de ação, que é a chamada “Lideranças”, a qual engloba a participação de indivíduos “talentosos”, “líderes”, prontos para lidar com “desafios complexos”, para trabalharem com a FL desenvolvendo seus projetos e levando suas demandas para as escolas e comunidades, “em nossas redes, estas pessoas podem se preparar cada vez mais para lidar com desafios complexos. São talentos e lideranças com trajetórias e visões de mundo diversas. O que eles têm em comum? O compromisso com a transformação social” (FUNDAÇÃO LEMANN, s.d., s.p.). Esse compromisso com a transformação social é uma das bandeiras levantadas pela Fundação, é o discurso para justificar, por exemplo, a forma como estes aceleraram o processo de construção da Base e agora produzem os materiais necessários para sua implementação nas escolas, através do Movimento Todos pela Base, se apresentando como ator capaz de formar os futuros professores e gestores, e capacitar os já atuantes na educação, através de cursos e especializações diversas. Sua participação ativa em secretarias estaduais e municipais de educação demonstra essa incidência, além de seu envolvimento claro com instâncias como UNDIME, CONSED e MEC, levando diretamente suas demandas às instâncias maiores de debate das políticas educativas, agindo local e internacionalmente, o que é um ponto convergente entre os atores mais frequentes neste mapeamento.

Seus programas realizados ano de 2019⁵⁸ demonstram, a partir de seu relatório anual, números expressivos sobre sua incidência na educação pública no país.

Encerramos 2019 contribuindo com 50 redes de educação municipais e estaduais, onde oferecemos apoio técnico, formações, desenvolvimento de currículos e de políticas pedagógicas. Já ajudamos a fazer a diferença na educação e na vida de quase 2 milhões de alunos com programas plurianuais [...] +1,8 milhão de alunos apoiados em nossos programas de aprendizagem, sendo que 800 mil são crianças vivendo a importante fase da alfabetização. 27 mil educadores mobilizados pelas redes que apoiamos. Foram mais de 6 mil, em 800 municípios, engajados pela Conectando Saberes nos seminários Conectando Boas Práticas, onde compartilharam projetos e conhecimentos pedagógicos. Além disso, mais de 21 mil estiveram em

⁵⁸ Aprendizagem Criativa; Conectando Saberes; Educação Conectada; Educar Pra Valer; Formar; Parceria Pela Alfabetização; Gestão De Pessoas No Setor Público. **Programas da FL apresentados no relatório anual de 2019, estes não são resultado do mapeamento realizado e apresentado no capítulo anterior.**

eventos e formações da Rede Brasileira de Aprendizagem Criativa (RBAC), (FUNDAÇÃO LEMANN, 2019, p. 4, grifos nossos).

É evidente a ação desse ator na formação de professores e gestores, na interferência nos processos de alfabetização de alunos no território nacional, no desenvolvimento de currículos escolares e nas políticas pedagógicas. Toda essa atuação se construiu através de uma ampla rede de apoio entre diversos atores, sendo eles, segundo seu relatório anual: Amplifica; Nova Escola; Bem Comum; BNDES; CIEB; Colabora Educação: Conectando Saberes; CONSED; CONVIVA Educação; Ensina Brasil; Escola Digital; Formar; FGV – EBAPE; Fundação Victor Civita; IEDE; Inspirare; Instituto Ayrton Senna; Instituto Natura; Instituto Rodrigo Mendes; Khan Academy; LEPES; Letrus; Movimento Todos pela Base; Profissão Docente; QEDu; Rede Brasileira de Aprendizagem Criativa; Reúna; Todos pela Educação; UNDIME; YoutubeEdu; A banca; Article; CLP; CONSAD; Daqui pra Frente; Fundação Estudar; Gerando Falcões; Instituto Four; IPEPO – Instituto da Visão; RAPS; University of St. Gallen; Vetor Brasil; AT&T; Baobá; BID; BRAVA; Fundação Maria Cecília Souto Vidigal; GREAT for PARTNERSHIP; Humanize; Imaginable Futures; Instituto Unibanco; Itaú BBA; Fundação Itaú Social; Republica.org; W.K. Kellogg Foundation; Abave; AvisaLa; CAEd; Centre for Public Impact; CPRL; Datafolha; Education USA; Elo group; Elos Educacional; FDC; FJP; Hacklab/; Inep; Mais; Mathema; Mercer; Porvir; Publix; Sincroniza Educação; Social Good Brasil; So.mas; Tomara Educação e Cultura; Triade Educação; Macroplan; Instituto Israelita de ensino e pesquisa Albert Einstein; Columbia University; FGV Direito SP; Harvard University; Illinois; Insper; USP Medicina; Massachusetts Institute of Technology; Oxfor; Stanford University; Rush; USC University of Southern California; Fundação Fernanda Bianchini; Bienal Americas; Brasil Cursinhos; Centro Ruth Cardoso; GRADED; Instituto Sou da Paz; Instituto Yênis; LOB Instituto; Movimento Mapa Educação; Parceiros da Educação; PROA; UNEafro. Nessa ampla gama de atores envolvidos com a Fundação, indo desde atores públicos até privados internacionais, temos aqueles já amplamente conhecidos e apresentados aqui nesta pesquisa; além destes, há ainda as universidades e institutos de pesquisa, nos quais prevalecem os internacionais, causando a sensação de não termos condições internas de debater com propriedade a educação brasileira.

Percebe-se, ao longo dos anos de atuação da Fundação Lemann, reiteradamente, o mesmo *padrão de parceria internacional em que sistematicamente norte-americanos formam e brasileiros são*

formados. Trata-se de uma visão colonial onde o centro metropolitano aconselha e orienta os seus agentes satélites, incapazes de formulação, a como pensar e agir em determinado domínio da experiência, neste caso na política pública em uma das áreas mais importantes estrategicamente para o desenvolvimento nacional. Apesar de não haver, em momento algum, qualquer ação de Lemann direcionada à universidade brasileira, é inegável o efeito destrutivo da simples obliteração do papel dessa instituição no debate público sobre educação no país (CANABRAVA, TEIXEIRA, 2017, p. 94-95, grifos nossos).

Além desse efeito destrutivo indicado por Canabrava e Teixeira (2017) às universidades brasileiras, Peroni e Oliveira (2020) ao investigarem o programa “Gestão para Aprendizagem” da Fundação no estado de Alagoas, apontam como os sistemas de premiação aplicados pela Fundação em seus programas afetam a categoria docente, ao garantir bônus ou ônus aos educadores através da concorrência e do ranqueamento. Com isso, a Fundação acaba por incitar uma disputa entre escolas, colegas de profissão, profissionais da educação que são forçados a deixar de lado a função das escolas para atingir metas e classificações. É importante frisar que as concorrentes são outras instituições escolares, outros estudantes e professores!

O processo de avaliação deveria servir para poder gerir ações que efetivamente fossem capazes de minimizar os grandes entraves que impedem a aprendizagem de seus alunos. Ao contrário, temos visto mudanças na forma - mais enérgica e autoritária - de cobrar ações dos professores, que se sentem pressionados no cumprimento das tarefas impostas pela Seduc/AL, levando-os a um sentimento de culpabilização quando os indicadores educacionais não são alcançados (PERONI, OLIVEIRA, 2020, p. 15).

Nesse sentido, a ação da Fundação aplicando esses valores meritocráticos neoliberais, concorrenciais, através de seus programas na educação pública, acaba por negar a função social da escola que é garantir o conhecimento sistematizado, a educação de qualidade para todos, e não alcançar metas pactuadas com instituições privadas que ensinam o gerencialismo fiscalizador, meritocrático e controlador. “É a ideia da meritocracia que predomina, que é preciso ser melhor que os outros; que é completamente contrária à ideia de gestão democrática” (PERONI, OLIVEIRA, 2020, p. 19).

Como defender a educação de qualidade social para todos, se estamos submetendo nossos educadores a esse sistema concorrencial oferecido por esses programas do setor privado? Programas estes financiados pelo poder público e que, como vimos no mapeamento apresentado no capítulo anterior, estão ganhando força ao longo dos anos.

O que temos percebido é que essas mudanças vêm deslocando o foco da educação para um mercado competitivo que exige eficiência e competências específicas que levam a uma disputa, dentro e fora da escola. Nessa lógica, importa o produto a ser entregue à sociedade e não mais o processo de desenvolvimento do sujeito, como garante nossa Constituição Federal (1988), (PERONI, OLIVEIRA, 2020, p. 17-18).

A Fundação, como já citado, possui ingerência significativa na definição da agenda da política educativa, apoiada por uma ampla rede de atores, sob influência direta de universidades internacionais definindo “o que” e “como” deve ser trabalhado na educação pública; e com aval do Estado e da sociedade civil, se apresenta como comprometida com a transformação social, quando na verdade desenvolve programas fiscalizadores, controladores do processo educativo, que inserem valores neoliberais no ambiente público, onde mais de 80% dos jovens estão matriculados no Brasil hoje (PERONI, OLIVEIRA, 2020), ao passo que atinge ainda, a autonomia da categoria docente, ao disseminar a cultura da culpabilização/responsabilização dos professores que não atingem as metas preestabelecidas. Com o discurso da incapacidade da categoria docente em lidar com o ensino aprendizagem, a FL pressiona para o uso de materiais prontos e replicáveis, ferindo a autonomia docente, onde este não é mais um intelectual que produz conhecimento, mas um mero instrutor. Essa transformação do profissional da educação em um reprodutor de materiais standardizados e do avanço das diversas formas de privatização do conteúdo e da forma da educação, afetam drasticamente o ensino da democracia dentro do ambiente escolar, distanciando alunos e professores da democratização da educação e, conseqüentemente, de uma sociedade mais democrática.

Entendemos que esse processo de privatização do público traz grandes implicações para a democratização da educação, o que é grave, dado o importante papel da escola na construção de uma sociedade democrática. Partindo do pressuposto que a democracia é um aprendizado, que ninguém nasce democrático e que as pessoas vão aprendendo acerca da democracia no conflito, nas relações, o papel da escola neste processo de construção é fundamental (PERONI, OLIVEIRA, 2020, p. 18).

Dito isto, as ações oferecidas pela Fundação, financiadas por estados e municípios, com apoio de instâncias como o MEC, UNDIME, CONSED, demonstram como o slogan da FL realmente reflete sua ampla atuação na política pública e no chão da escola. “Em cada canto do Brasil e pelo mundo afora” atingindo a autonomia docente, a gestão

democrática, a democratização da educação e, conseqüentemente, a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

7.4 Todos pela Educação – “Da indignação à ação. Somos todos pela educação”

O Todos pela Educação (TPE) é uma organização da sociedade civil, que se diz sem fins lucrativos, fundada em 2006 com o intuito, segundo seu site, de “mudar para valer a qualidade da Educação Básica no Brasil” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, s.d.), apontando como objetivo “trabalhamos por uma escola pública de qualidade para todos, absolutamente TODOS. Pois é isso que garantirá igualdade de oportunidades a todos brasileiros(as) e, de fato, mudará o Brasil para melhor” (idem).

A construção do TPE em 6 de setembro de 2006, se deu a partir da “Conferência Ações de Responsabilidade Social em Educação: melhores práticas na América Latina”, que foi fomentado pelo Grupo Gerdau, Fundação Lemann, Fundação Jacobs e Preal⁵⁹, no qual foi elaborado um documento sobre a educação intitulado “Compromisso Todos Pela Educação” (MARTINS, 2013), que iniciou a realização de diversos outros eventos durante dois anos para propor um *pacto pela educação*, buscando construir uma mobilização das organizações privadas e do terceiro setor para atuar diretamente com o Estado.

Nesse momento, vemos o setor privado organizar eventos para discutir a qualidade e os caminhos da educação pública, fortalecendo o discurso neoliberal de ineficiência do Estado. Segundo Peroni e Caetano (2015), esse grupo tem desde sua formação, fortalecido dentro do empresariado “a importância de um organismo com capacidade para defender interesses de classe e intervir na definição de políticas educacionais do Estado” (idem, p. 346), iniciando seu envolvimento através desses diversos eventos que propunham um pacto pela educação entre sociedade civil e sindicatos, ganhando grande força na mídia aberta⁶⁰. Shiroma, Garcia e Campos (2011, p. 226), também argumentam nesse sentido, “os empresários se antecipam e pautam a agenda governamental: reafirmam o papel do Estado redefinindo, no entanto, o sentido e o significado da educação pública”.

⁵⁹ Para uma análise crítica mais detalhada sobre o TPE, vide Martins (2013).

⁶⁰ Ação muito semelhante realizada depois pelo MBNC nos debates acerca da Base; ambos os grupos possuem em sua composição instituições em comum. “O Movimento Todos pela Educação se articula com as instituições apoiadoras do Movimento pela Base e vários de seus membros têm assento no Fórum Nacional de Educação, criado pela Portaria MEC nº 1.407/2010” (PERONI, CAETANO, 2015, p. 346).

Nesse sentido, os discursos do TPE que abarcam questões caras a sociedade, como a democratização da educação, a qualidade educacional e a universalização do ensino para a educação infantil e para o ensino médio – já que o Brasil já havia avançado na universalização do ensino fundamental na época –, retoma reivindicações históricas de lutas por direitos dos anos 1980, inserindo o debate da democratização e da qualidade sob o viés neoliberal e de reformas educacionais já realizadas em outros países.

As reivindicações das lutas pela democratização da educação são incorporadas e ressignificadas e o empresariado brasileiro empregando o discurso de ‘educação para todos e todos pela educação’ apresenta propostas alinhadas com as reformas educacionais implementadas em vários países europeus e latino-americanos a partir da década de 1990. Tais reformas anunciavam como objetivo central a melhoria da qualidade da educação (BERNARDI, ROSSI, UCZAK; 2014, p. 3).

Esse discurso voltado para a melhoria da qualidade da escola pública proposto pela TPE, é na verdade a defesa da qualidade empresarial, atrelada à avaliação e a um parâmetro de qualidade aceito socialmente, traduzida à subordinação para a formação necessária para o mercado de trabalho (BERNARDI, ROSSI, UCZAK; 2014). Agindo com instâncias governamentais, como MEC, CONSED, UNDIME, o Todos Pela Educação os usa como porta de entrada para seu projeto de sociedade e de educação (PERONI, CAETANO, 2015).

O movimento Todos Pela Educação, apoiado política e financeiramente pelo Ministério da Educação, pelo Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), pela União dos Dirigentes Municipais (UNDIME) e por empresas nacionais e internacionais, *defende a qualidade empresarial, a qual se fundamenta em princípios de eficiência, eficácia e produtividade da Educação que deve ser mensurada através de exames e provas padronizadas* (VOSS, 2011, p. 52, grifos nossos).

Constituído como aponta Dulce Voss (2011, p. 52), como “uma rede política que congrega agentes sociais, intelectuais, empresas, instituições públicas e privadas e grupos de interesses heterogêneos, articulados em torno de um discurso comum”, estes não provêm do campo da Educação, mas são, em sua maioria, atores ligados ao setor econômico, administrativo, da comunicação e até mesmo de cargos políticos nos governos federais e/ou estaduais. Vemos que o TPE ocupa, claramente, um papel estratégico de mobilização social e fortalecimento do empresariado na formulação de políticas, contribuindo para “sustentar a possibilidade de aliar práticas de mercado à justiça social, integrando e promovendo pactos por supostos interesses em comum entre

as classes sociais” (MARTINS, 2013, p. 11), já que com seu discurso de “todos juntos pela educação” cria uma ilusão de sociedade civil única, onde não há luta de classes.

Acerca de sua formação e parceiros, segundo seu relatório anual de 2019 o conselho de fundadores é formado por Jorge Gerdau Johannpeter (presidente do conselho de administração do Grupo Gerdau); Daniel Feffer (vice-presidente do Conselho de Administração da holding Suzano Papel e Celulose, a empresa que mais produz celulose de eucalipto do mundo); Danilo Santos de Miranda (diretor do Serviço Social do Comércio (Sesc) no estado de São Paulo); Jayme Sirotsky (presidente do Conselho de Administração do Grupo RBS uma das maiores empresas de comunicação multimídia do Brasil e maior afiliada da Rede Globo); Luiz Paulo Montenegro (vice-presidente do Ibope Inteligência); Milú Villela (Presidente do Instituto Itaú Cultural, é uma das maiores acionistas do Itaú S.A); Viviane Senna (presidente do Instituto Ayrton Senna); Wanda Engel Aduan (foi superintendente executiva do Instituto Unibanco e secretária de estado da Assistência Social em 1999). E os parceiros envolvidos com o TPE são: Associação Crescer Sempre; Daniel Goldberg; Família Kishimoto; Fundação Bradesco; Fundação Lemann; FLUPP; Fundação Maria Cecília Souto Vidigal; Fundação Telefônica/Vivo; Fundação Vale; GOL; Instituto MRV; Instituto Natura; Instituto Península; Itaú BBA; Itaú Social; Instituto Unibanco; Milú Vilela; Prisma Capital; Scheffer; Antonio Carlos Pipponzi; Burger King; Moderna; Fundação Educar Dpaschoal; Fundação Roberto Marinho; Futura; Instituto Cyrela; Instituto Votorantim; Arredondar; Patri; Persio Arida; Shoulder; Suzano.

O envolvimento de diversos grupos, instituições e fundações é uma das características em comum que podemos ver entre os quatro atores explorados nesse capítulo, quase como regra, temos alguns atores que estão sempre surgindo a luz nos debates sobre a educação, estes já amplamente mencionados nesta investigação, confirmando o argumento de Dulce Voss (2011) sobre eles que discutem amplamente a educação pública brasileira provirem do setor econômico, administrativo, midiático e de cargos políticos em instâncias de decisão, como vemos com o conselho de fundadores do TPE e como apresentado no capítulo referente a origem dos atores do MBNC.

Sobre as ações do TPE, podemos ver como os empresários usaram de sua influência com instâncias governamentais e midiáticas para levar suas pautas para serem discutidas e implementadas, promovendo um consenso em torno de cinco metas a serem atingidas até 2022 na educação e que “ganhavam status de política nacional, consolidando-se em todos os recantos do país” (BERNARDI, ROSSI, UCZAK; 2014, p.

10). As metas que desencadearam na construção do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, lançados pelo Ministério da Educação em 2007, são: **Meta 1-** Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola; **Meta 2-** Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos; **Meta 3-** Todo aluno com aprendizado adequado ao seu ano; **Meta 4-** Todo jovem de 19 anos com Ensino Médio concluído; **Meta 5-** Investimento em Educação ampliado e bem gerido - Aperfeiçoamento da gestão e da governança da Educação. Essas metas foram divulgadas amplamente, e assumidas pelo PDE, como vemos nos apontamentos de Bernardi, Rossi, Uczak (2014, p. 8).

Em consonância com a proposta descrita acima, o governo federal, através do Ministério da Educação (MEC), criou em 2007 o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação- PDE, que, como o próprio nome já diz, é um plano que prevê o desenvolvimento da educação no Brasil com o objetivo de investir na educação básica através de projetos que envolvam toda a comunidade escolar por meio de iniciativas que garantam o sucesso e a permanência com qualidade do aluno na escola. *Vale lembrar que o PDE assumiu todas as metas do Movimento [TPE], certificando a sujeição da política educacional ao consenso construído pelos empresários brasileiros* (grifos nossos).

Isso posto, vemos que o TPE se configura para além de um parceiro do setor privado, mas são de fato, atores ativos que formulam políticas junto ao governo, “são interlocutores no setor público, junto ao Ministério da Educação, tornando-se clientes do Estado ao ofertarem produtos” (BERNARDI, ROSSI, UCZAK; 2014, p. 12). Suas ações, que são apresentadas em sua plataforma online em quatro eixos, podem deixar essa imagem de “agente e interlocutor” e “cliente do Estado” mais explícita, sendo elas: Educação na Pauta da Sociedade; Produção do Conhecimento; Articulação técnica política e Monitoramento Público, que estão voltados para a “advocacy pela educação”, no qual “por meio de uma série de ações, nós propomos e reivindicamos políticas públicas educacionais que garantam aprendizagem e igualdade de oportunidades para as crianças e jovens brasileiros” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, s.d., s.p.). Essas ações agem na “*mobilização de atores-chave* do País que podem impactar positivamente no avanço das políticas públicas prioritárias para a Educação”, elaborando “*diagnósticos aprofundados sobre o cenário educacional e produz propostas de políticas públicas para a melhoria da Educação Básica*”, levando propostas à “atores dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, de forma suprapartidária, e para influenciadores da pauta política que podem apoiar a formulação e implementação das políticas públicas” e fazendo o “*monitoramento*

de resultados e de processos de implementação das políticas educacionais” (idem, s.p., grifos nossos).

Isso mostra que o movimento atua por todas as vertentes, sendo interlocutor ao induzir debates e definir programas que dão tom às políticas educacionais, cliente ao oferecer assessorias e os materiais necessários para a execução dos programas e novas políticas, e mediador através do apoio a outros clientes do Estado que ofertam produtos e/ou ajudam na construção de consensos sobre o tipo de qualidade educacional defendida – medida, ranqueada, premiada/punida e solucionada pelo mercado. O TPE aponta ainda a busca por parcerias com *atores-chaves*, com a *mídia*, com *atores dos governos*, para avançar com discussões sobre “políticas públicas prioritárias” para a Educação, o que nos faz refletir sobre o que coloca esses atores, do ramo econômico/financeiro/administrativo, em posição de saber quais são as políticas prioritárias para a educação básica, produzindo materiais diversos para divulgação, forçando o debate de políticas imbuídas de seus projetos de classe e monitorando os resultados dessas? Quando falamos do projeto de classe desses atores estamos nos referindo à qualidade empresarial neoliberal proposta e procurada por eles, a que se fundamenta nos princípios de eficiência, eficácia e produtividade, que pode ser mensurada por avaliações padronizadas (VOSS, 2011), que subordina a educação à formação de jovens polivalentes para atender as demandas da sociedade do século XXI, deixando de lado a função social e o caráter democrático da educação. São essas ações que colocam o TPE como interlocutor e agente ativo na produção de consensos educacionais nos últimos anos.

Esta afirmação de poder de ação do grupo empresarial ligado ao TPE que ao mesmo tempo é interlocutor que induz a definição de propostas e programas educacionais e torna-se cliente do Estado pode ser definida como um movimento de classe. Os empresários colocaram o mercado como a solução para todos os problemas da educação e a lógica da gestão empresarial como única alternativa de sucesso. Neste sentido, entendemos que os empresários que constituem o TPE como classe organizada são os representantes da classe dominante. Os mesmos que dão o tom para a criação de algumas das políticas educacionais brasileiras, são os que irão ofertar as ‘soluções’ para os ‘problemas’ educacionais (BERNARDI, ROSSI, UCZAK; 2014, p. 15).

7.5 A materialidade dessas ações

A atuação desses quatro atores que tem agido à décadas no país, traz consequências profundas para a educação pública. A origem comum dessas organizações que fazem parte do MBNC, que foram criadas a partir de movimentações entre atores

envolvidos com o setor econômico financeiro, que possuem grande influência e aliados no setor administrativo, midiático, em cargos políticos de decisão à nível local e nacional, demonstram como o mercado lucrativo tem visto a educação como um elemento de destaque nas últimas décadas, mesmo os quatro atores se colocando como organizações sem fins lucrativos, visto que “as intervenções do empresariado brasileiro na educação pública estão relacionadas com os seus interesses de ampliar e aprofundar o domínio cultural e a direção política no contexto da sociedade civil” (SANDRI, SILVA, 2019, p. 36-37). Essa é uma importante questão a ser debatida, pois conforme Peroni e Oliveira (2020) colocam, 80% da população brasileira que frequenta o ensino fundamental e médio está matriculada em instituições públicas de ensino, essas são as gerações que formarão a base da nossa sociedade no futuro, são os futuros trabalhadores; e as instituições escolares são, aos olhos dos empresários, o grande lócus de atuação para geração de lucro. Desse modo, apesar de se auto intitularem sem fins lucrativos, essas organizações além de interferirem no domínio cultural e na direção da política, irão lucrar com seus “investimentos” em educação, através do conhecido filantropocapitalismo, já citado no capítulo quatro, o qual os “filantropos esperam um retorno para sua ação filantrópica” (OLMEDO, 2013, p. 486).

A chamada ‘nova filantropia’ trata as doações como investimentos, resultados como retornos e quer se envolver nas decisões sobre como o dinheiro é usado e, consequentemente, “está trazendo novos atores para o campo da política social e educacional, reconfigurando e reorganizando redes políticas existentes” (Ball and Olmedo, 2011, p. 83)⁶¹ (AVELAR; BALL, 2017, tradução nossa).

Esses atores, filantropocapitalista, estão construindo uma nova forma de “doação”, que não renuncia à geração de lucro, mas sim cria uma relação direta entre “caridade/investimento” e “resultado”. Nesses investimentos os atores projetam suas crenças, valores e visões de mundo na esfera pública, mobilizando seu capital e operando com pouca ou nenhuma responsabilização, ao contrário dos órgãos públicos e das empresas privadas (OLMEDO, 2013).

Resumindo, problemas arraigados de desenvolvimento e de qualidade e acesso educacional estão agora sendo tratados através de envolvimento de empresas sociais e do negócio educacional na provisão

⁶¹ No original: The so-called “new philanthropy” treats donations as investments, results as returns, and wants to be involved in decisions about how money is used and consequently “is bringing new players into the field of social and education policy, repopulating and reworking existing policy networks (Ball and Olmedo, 2011, p. 83)” (AVELAR; BALL, 2017).

de serviços educacionais tanto de forma privada como em nome do Estado (BALL, OLMEDO, 2013, p. 45).

Isto é, a filantropia contemporânea é o “cavalo de Tróia” que abriu as portas das políticas públicas aos atores privados (BALL, JUNEMANN, 2012), estes estão se consolidando em atores políticos fundamentais “não somente em atividades de provisão, mas também na concepção, promoção, e negociação de processos de políticas em todas as áreas e domínios da atividade humana” (OLMEDO, 2013, p. 482-483), construindo suas agendas “baseadas no princípio de escalabilidade e são aplicadas independentemente de contexto, como soluções genéricas e técnicas” (idem, p. 488); elementos estes que foram explicitados nos programas oferecidos por esses atores, seus focos de ação e seus discursos.

Esse discurso tem como cerne a atuação em prol da “melhoria da qualidade da educação brasileira”, argumentando que apenas com isso poderemos melhorar nossas condições no cenário internacional competitivo. Ao analisar seus objetivos e formas de ação, vemos que na realidade a defesa é por uma qualidade empresarial, focada na eficiência, eficácia, produtividade, tudo isso mensurável através de avaliações padronizadas, ranqueamentos e a um parâmetro de qualidade aceito socialmente. A formação de jovens, desse modo, não é voltada no sentido da aprendizagem significativa, democrática, mas para a formação de jovens para a vida em uma sociedade de mercado, concorrencial, meritocrática; é a formação da juventude sob um viés de qualidade onde “os setores dominantes aprisionam em concepções estreitas o que vem a ser a “qualidade da educação”, traduzindo-a sob a forma de subordinação à formação para o trabalho explorado requerido pelo capitalismo dependente” (EVANGELISTA, LEHER, 2012, p. 9).

Com ênfase gerencialista, controladora, vemos esses atores agirem de forma fiscalizadora através de suas ações, a exemplo, a análise de Queiroz (2017) aponta que o envolvimento do terceiro setor na operacionalização das políticas educacionais reflete na autonomia pedagógica, na qualidade do ensino, na capacidade de construir alternativas para melhoria da educação pela própria categoria docente e desencadeia na desvalorização do professor enquanto profissional em todos os níveis. E esses grupos atuam diretamente na operacionalização das políticas públicas, seus programas acabam por se tornarem e/ou influenciarem políticas educativas “certificando a sujeição da política educacional ao consenso construído pelos empresários brasileiros (BERNARDI, ROSSI, UCZAK; 2014, p. 8), dando o tom das políticas, ao mesmo tempo que oferecem

a “solução” para os problemas educacionais, fornecendo materiais, formação de professores e gestores, o monitoramento, a avaliação de desempenho, os ranqueamentos e as consequentes premiações/punições (responsabilização), fortalecendo a lógica competitiva dentro do ambiente escolar, “dando a ideia de que a oportunidade é fornecida a todos e só sobrevive aquele que sabe aproveitá-las” (MORGAN, 2020, p. 177).

Essa evidente relação com o Estado, através de políticas formuladas e fortalecidas por esses atores, borram as fronteiras entre o que é público e o que é privado. Esses atores possuem conexões com instâncias políticas de decisão como o MEC, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, UNDIME, CONSED e Conselhos Municipais, e parcerias com organizações nacionais e internacionais, agindo por dentro e por fora do Estado, além de serem considerados importantes polos de aproximação do terceiro setor com a educação pública brasileira, estimulando as parcerias público privadas.

Ao adentrar nesse debate sobre o estímulo às parcerias feitas por esses atores, verificamos que é quase uma regra a incidência de alguns atores que sempre surgem quando o assunto é o segmento educacional, estes o tempo todo envolvidos com a educação pública e entre si, numa amalgama de relações na qual parece não importar qual metodologia seja estabelecida para mapear a atuação do privado no público, estes atores muito provavelmente vão surgir, pois os vemos em diversos estudos já citados ao longo dessa pesquisa. Além disso, um padrão que tende a se repetir também, é o grande número de parcerias realizadas entre esses quatro atores e outras organizações sociais privadas ou públicas, dando apoio tanto técnico, quanto financeiro, é como Freitas (2018, p. 41) bem coloca, o terceiro setor encontra-se “imerso no tecido social, construindo a legitimação de sua concepção de sociedade e de educação”, o tempo todo se posicionando como um agente indutor e controlador do cenário público, atuando em todos os espaços. Isto é possível de ser visto nas próprias palavras do Todos pela Educação, que coloca como um de seus objetivos o monitoramento da educação brasileira, para “impulsionar o controle social sobre a educação”, para “jogar luz sobre os desafios, entraves e descasos na educação básica pública, de forma a mobilizar sociedade e gestores por ações de melhoria” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, s.d., s.p.).

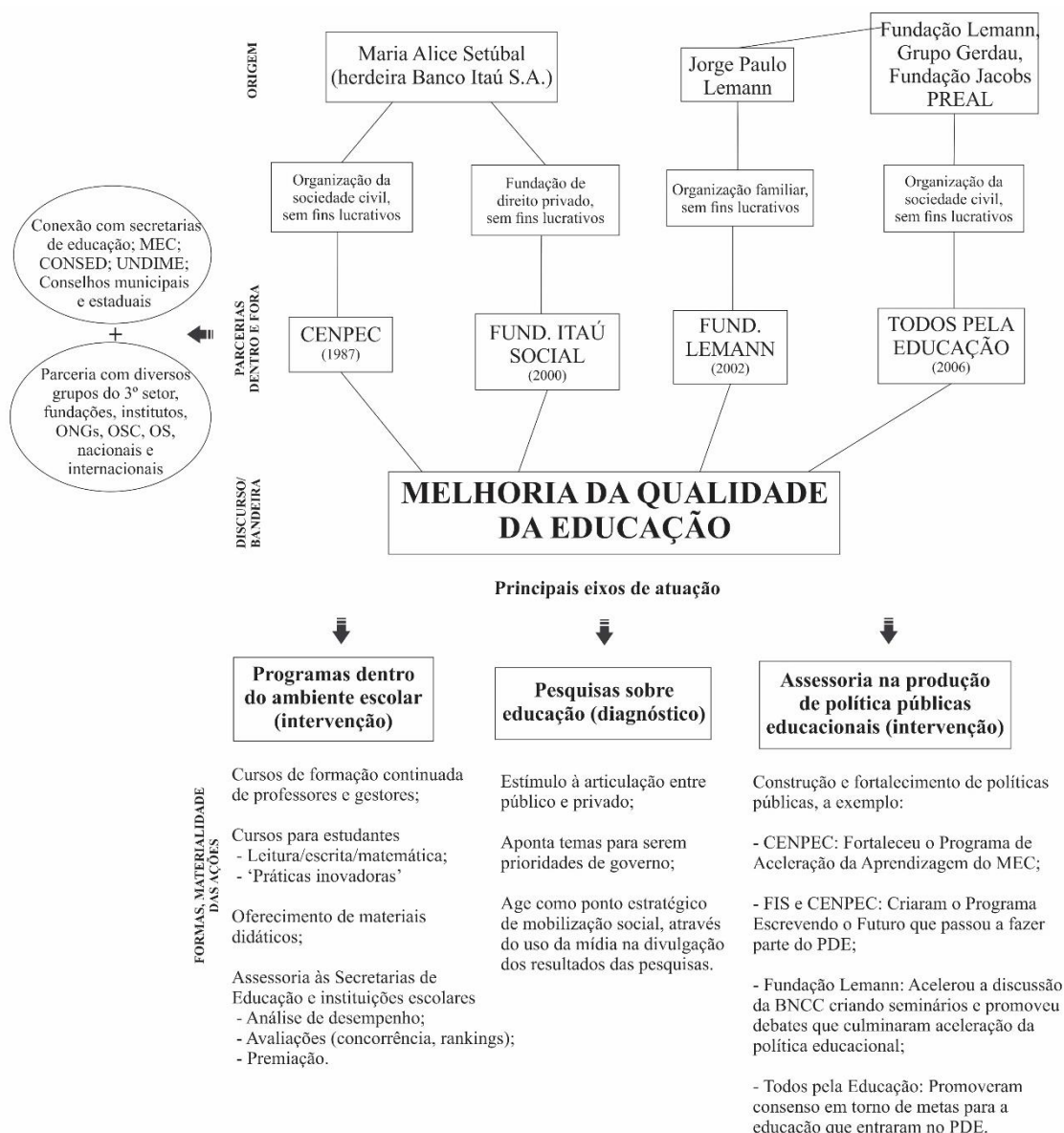
Os slogans desses atores usam termos como “Inovação”, “Polo de desenvolvimento”, “Em todo canto e no mundo todo”, “Da indignação à ação”, dando a entender que o público não se desenvolve, não inova, que está parado no tempo, por isso, precisa de fundações que ajam, inovem, que estejam ligadas a instituições internacionais, atuando por todo canto do Brasil e do mundo, passando a ideia de que estamos todos

juntos em comunidade, em prol da melhoria da qualidade da educação, apagando os limites entre o público e o privado constantemente e as lutas de classes existentes em nossa sociedade.

Seus programas voltados para formação continuada, fornecimento de recursos financeiros, apoios técnicos, assessorias, avaliação de desempenho, ligados diretamente ao poder público ganham status de política nacional, a exemplo o Todos Pela Educação promoveu o consenso em torno de 5 metas a serem cumpridas pela educação, sendo estas inseridas integralmente ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE); o CENPEC através do fortalecimento do Programa de Aceleração da Aprendizagem do MEC, no qual o Centro deu suporte às secretarias estaduais de educação por meio de materiais, formação aos professores e gestores, acompanhamento e avaliação da política; a Fundação Itaú Social que criou o programa Escrevendo o Futuro, juntamente com o CENPEC, o qual também passou a fazer parte do PDE, oferecendo formação docente e concursos de redação com premiação entre os estudantes e docentes envolvidos; e a Fundação Lemann, que iniciou o processo de debate sobre a BNCC antes mesmo dela ter sido inserida na pauta do MEC, acelerando seu processo de discussão e aprovação no cenário nacional.

Dito tudo isto, apresentamos a figura 72 que tem como intuito sintetizar os pontos considerados por nós mais importantes para serem destacados sobre esses atores, sendo a origem de sua formação, seu discurso em comum e o que consideramos, a partir das análises de suas atuações, seus principais eixos de ação. Com isso, podemos identificar que seus pontos de partida e discursos propagados seguem uma lógica, oriundos do mercado financeiro, com a eficiência e a eficácia do mercado sendo os elementos de destaque desses atores.

Figura 72 - Síntese dos quatro atores mais frequentes do mapeamento.



Fonte: Elaborado pela autora.

Com isso, partimos do entendimento de que através dos programas desses atores na educação pública, acabamos subordinando o trabalho docente e a função da escola ao alcance de metas pactuadas com instituições privadas que ensinam o gerencialismo fiscalizador, meritocrático e controlador, negando o conhecimento sistematizado e a educação de qualidade social para todos. Esperamos que este capítulo tenha possibilitado o entendimento da materialidade das ações desses atores no processo de privatização da educação e na redefinição do papel do Estado, ao reformular as fronteiras entre o público e o privado de forma tão expressiva, levantando suas pautas e as transformando em políticas públicas. Na sequência, abordaremos as considerações gerais.

8 NESSA DISPUTA PELO CURRÍCULO, O QUE CONCLUÍMOS?

Os resultados oferecidos pelo mapeamento indicam que o setor privado tem adentrado no sistema público de ensino com mais facilidade, em especial através de programas privatizadores do currículo, incidindo na sua construção e significação, com implicações cada vez maiores no conteúdo pedagógico e na capacitação de professores, principalmente no âmbito do ensino médio. A preferência desse Movimento em atuar no campo curricular se constitui como um movimento inicial, uma porta de entrada para o mercado educacional atuar com mais força na gestão e na oferta educacional (VENCO, SOUZA, 2021). Logo, vemos que o Estado continua responsável, em grande maioria, pelo acesso educacional, entretanto, o conteúdo pedagógico, a formação dos professores, os materiais usados no ambiente escolar, estes estão cada vez mais determinados por instituições empresariais, que introduzem a lógica mercantil, focando nos resultados em detrimento do processo democrático, com a desculpa de estarem contribuindo para a qualidade da educação pública.

Isso demonstra, como já apresentado por Adrião (2018), que a privatização do currículo é um processo em construção e que este vai muito além dos sistemas privados de ensino. Suas formas mais proeminentes nesta pesquisa foram a capacitação de professores e a inserção de conteúdos nos projetos pedagógicos, o que demonstra que esses atores privados estão se ocupando da constituição do profissional da educação – integrado, ajustado, normalizado com a concepção de currículo presente na Base – e introduzindo questões no conteúdo do processo educativo, direcionando fortemente os fins educacionais. Logo, a reforma sugerida por esses não é só curricular, mas sim política, pois atinge a função social da escola e o direito à educação.

Ademais, entendemos que a privatização da educação se dá para além da privatização da forma e do conteúdo escolar, nela está em jogo ainda, e entendemos como ponto crucial a ser levantado nesse debate, os projetos de sociedade que estão sendo disputados em uma perspectiva classista. E visto que a ação desses atores influem claramente nos valores presentes no debate curricular, vemos que o currículo está constantemente sendo disputado por diferentes concepções de educação e sociedade, e que essas concepções presentes em seus programas demonstram que a educação pretendida por eles se baseia no conceito de qualidade mercadológica, que destrói o sistema público e converte a educação em uma organização empresarial inserida no livre mercado. Neste sentido é que Borghi (2021, no prelo), destaca a incidência do setor

privado no “processo de construção curricular” e afirma que este movimento tem levado ao sequestro dos fins públicos da educação pelos reformadores empresariais. Para a autora, a grande questão é o fato de que os fins educacionais e, em última instância, a proposta de formação humana, vem sendo definida, a partir dos princípios e valores do privado e da autovalorização do capital.

Essa disputa tem ocorrido há anos como vemos pela dispersão temporal que surge com o mapeamento dos programas, demonstrando o protagonismo histórico desses atores do Movimento pela Base, uns agindo a mais de duas décadas com programas privatizadores, mostrando como seu envolvimento se caracteriza como um processo complexo de privatização da educação pública e confirmando a incidência destes na construção e significação do currículo. Esse dado ainda nos permite inferir, que os atores do MBNC já atuavam antes da construção do Movimento, se unindo apenas como mecanismo de articulação e fortalecimento, configurando-se em uma forma mais eficaz de materializar suas demandas, como vemos com a mobilização que deu início ao debate sobre a Base, posteriormente aprovada pelo Conselho Nacional de Educação. Esses atores, agora como um grupo, agem sob uma perspectiva que incide e se incorpora cada vez mais à política estatal.

Nesse sentido, o cenário de influência articulado por esses atores é expresso pela evidente relação com o Estado, através da quantidade de sujeitos envolvidos em instâncias políticas de decisão da esfera pública, como vimos com atores que fazem parte do Movimento ocupando em algum momento cargos importantes na UNDIME, CONSED, MEC, Conselhos Municipais e em Secretarias estaduais e municipais de educação, demonstrando a interferência de dentro pra fora através dessas conexões, e de fora pra dentro através de parcerias com organizações privadas nacionais e internacionais. Essas relações dentro e fora dos governos borram as fronteiras entre o que é público e o que é privado (PERONI, CAETANO, 2015) e consolidam seus projetos de nação através de seus programas e de sua atuação direta com os governos.

Esses programas em questão não consideram a formação escolar como formação cidadã, mas sim “a padronização que interessa às organizações internacionais e ao setor empresarial do país, submetido a manutenção do atual desenvolvimento do capital mundial” (PERONI, SCHEIBE, 2017, p. 388), levantando diversos questionamentos que vão na contramão dos discursos de equidade e direito à educação disseminados por esses atores. A exemplo, como garantir o direito à educação de qualidade para todos se os programas não se estendem a todos e possuem datas de encerramento? Além do fato de

que a função e a responsabilidade que envolve a parceria de cada um desses atores é pouco transparente, pois nem se caracterizam como parcerias legais de fato. Outro ponto a se considerar é o conteúdo dos materiais, estes sendo padronizados e replicáveis, não levam em consideração o contexto dos estudantes, professores e comunidade. Nesse viés, temos a alienação do trabalho docente, que passa a ser apenas um reproduzidor dos materiais já prontos e não mais um intelectual que produz conhecimento. Tudo isso causa consequências significativas para a democratização da educação (PERONI, OLIVEIRA, 2020). Já a Base, ao se configurar como uma prescrição curricular, acaba por seguir na mesma linha desses programas padronizados e replicáveis.

Não obstante, entendemos que uma base nacional comum deve estabelecer diretrizes nacionais que garantam a diversidade e não estabelecer currículos mínimos, padronizados e rígidos. Com essa política passamos a debater sobre o direito de aprender, o que aprender e quando aprender, e deixamos à margem os debates sobre o direito à educação. Compreendemos que o currículo deve auxiliar na construção de uma escola que tenha como função social versar sobre a ampliação das possibilidades dos indivíduos na vida em sociedade; a transformação de crianças e jovens em cidadãos aptos para exercerem seus direitos e deveres; fomentar a postura da tolerância para o convívio em sociedade; construir coletivamente uma sociedade mais justa e igualitária; consolidar princípios de racionalidades que possibilitem perceber e interpretar o mundo; respeitar e compreender a complexidade e diversidade de culturas que coexistem e torná-los cidadãos capazes de tomar decisões de forma democrática; ainda que essas questões não sejam mensuráveis e/ou quantificáveis através de exames padronizados tão valorizados na atualidade.

No Brasil existiram debates com esse viés de valorizar as especificidades educacionais dentro do nosso território nacional, foram os que constituíram as Diretrizes Nacionais Curriculares, que asseguravam uma amplitude maior sobre as diversidades e especificidades existentes dentro dos diferentes contextos escolares. Um país que vinha de um debate, construindo suas diretrizes que também não são ideais, mas que estavam vindo de uma construção coletiva, é soterrado pela BNCC, que padroniza e desconsidera as singularidades locais. Com essa nova política, defendida e concretizada sob forte influência dos reformadores empresariais, temos o discurso da equidade pela negação da diferença.

A agressiva atuação desses atores na definição dessa política, tem como intuito consolidar um conjunto de projetos de negócios, por meio da transformação da educação

escolar em um potencial ambiente de lucro. Logo, por mais que esses atores se declarem sem fins lucrativos, entendemos que estes lucrarão em algum momento com seus projetos, já que essa lógica insere a educação no livre mercado, abrindo novos caminhos para geração de lucro. É um grande segmento a ser abarcado pelo setor privado empresarial, visto que 80% dos brasileiros matriculados encontram-se em instituições públicas de ensino (PERONI, OLIVEIRA, 2020).

A educação tem se tornado cada vez mais um campo de disseminação dos interesses políticos, econômicos e ideológicos de grupos que visam transformar as atividades ligadas ao ensino em negócios rentáveis, que não se reduz ao simples crescimento do setor privado de ensino, mas também de sua mutabilidade de opções de atuação e de nítido empobrecimento da educação lato sensu (VENCO, SILVA, 2021, p. 78).

Retomando ainda alguns pontos importantes do mapeamento a considerar, temos a preferência dos atores do MBNC em adentrar com programas no Ensino Médio, entendemos que isso ocorre por esta ser a etapa da escolarização que antecede o mercado de trabalho, isto é, esses reformadores empresariais agem através de seus programas com a pretensão de atuar nas subjetividades dos futuros trabalhadores, construindo os valores de mercado tão enaltecidos por estes como o protagonismo juvenil, o empreendedorismo, as competências e habilidades esperadas para o trabalhador do século XXI – polivalente, volátil e criativo –; o que se demonstra pelos objetivos dos programas apresentados ao longo do capítulo seis, princípios estes muito alinhados à discursos internacionais (UNESCO/UNICEF, Banco Mundial). Todavia, nos limites dessa pesquisa, é importante mencionar que a concentração de matrículas no Ensino Médio encontra-se, em sua maioria, sob responsabilidade estadual, isso e a revelação dos dados por estado vão indicando, logicamente, que esta etapa possui maior possibilidade de relação do setor público e privado; pesquisas sobre às instituições de responsabilidade dos municípios se mostram necessárias para confirmar se essa preferência ocorre de fato.

Após essa exposição, entendemos que esses programas tem se configurado como um processo de privatização, transformando a educação em mercadoria e produzindo profundas mudanças culturais. Essas mudanças transformam subjetividades, preparando os jovens para atender as demandas da sociedade capitalista do século XXI; criando valores baseados no investimento individual e meritocrático (teoria do capital humano); subordinando a educação apenas a uma ferramenta de ascensão econômica individual; abandonando a função pública da educação, a iniciação ao mundo comum, seu significado

ético-político e desqualificando sua função social transformadora para administrar interesses privados e econômicos individuais. Em suma, essa perspectiva atribui à educação básica a responsabilidade de formar a força de trabalho com competências para atender as novas necessidades do mercado de trabalho. No fim, a educação se torna só mais uma área de investimento dentre tantas outras com as quais esses atores já estão envolvidos por meio de outras organizações.

Enfim, essa lógica empresarial que transforma a educação em mercadoria, deriva em um cliente contratando um serviço e não um cidadão exercendo um direito, o mercado passa a ser o novo fornecedor de proteção social, quebrando a concepção de direito básico do cidadão e colocando em risco o avanço das lutas pelos direitos humanos.

Toda essa atuação, disfarçada de busca pela qualidade educacional, na verdade é feita pela busca de diversos elementos, os quais damos destaque alguns: criar novas subjetividades nos estudantes, formando os trabalhadores com as habilidades e competências esperadas pelos empresários, para atender as demandas fluidas da sociedade do século XXI, alterando, para isso, a formação inicial e continuada de professores; construir valores neoliberais nas gerações de estudantes que formarão a base da nossa sociedade no futuro; lucrar com os variados campos de atuação que se abrem para as empresas privadas em todo o processo educativo pós aprovação da BNCC; e com a mutabilidade de opções de atuação que surgem com a consolidação de um mercado educacional, destruindo o sistema público e convertendo a educação em uma organização empresarial inserida no livre mercado.

Infelizmente, no campo da definição da política, os reformadores empresariais ganharam essa disputa, nos resta agora disputar sua execução e aplicação. Defendemos que uma das estratégias de enfrentamento possíveis é o trabalho conjunto com as universidades públicas, agindo nos processos de formação continuada e inicial de professores, bem como no auxílio aos gestores e diferentes profissionais da educação nesse momento de reformulação das práticas educacionais a partir da Base, disputando o espaço com esse privado que se coloca. Outra estratégia possível é a interação entre professor e aluno, através do currículo em ação, que ultrapassa os propósitos do currículo prescrito. Essas ações, quando em conjunto, podem nos dar suporte para fazer frente à essa disputa curricular, que se concretiza como uma disputa de educação e sociedade.

Concluimos que a materialização da política da Base, juntamente com esse avanço do setor empresarial em transformar a educação em um mercado educativo, sob o viés empresarial, neoliberal, tecnicista, implica em retrocessos na gestão democrática, na

autonomia docente, na formação inicial e continuada de professores e nas dinâmicas curriculares. É o que teremos que analisar ao longo dos próximos anos.

Como aponta Borghi (2021, no prelo),

É urgente a revitalização desta luta pela gestão democrática para a garantia do direito à uma educação verdadeiramente pública. A gestão democrática é imprescindível para a definição de fins públicos e coletivos, ou seja, para uma educação essencialmente pública. É ela princípio fundante da educação pública, repleta de potencialidades para uma ação contra hegemônica em direção ao resgate dos sentidos coletivos de uma educação essencialmente pública.

Isto posto, nos posicionamos na luta por outra forma de organização da escola pública, com princípios democráticos e críticos à teoria do capital humano e suas concepções gerenciais de organização, por uma escola laica, política, de qualidade social e de gestão pública.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACÁCIA, Kuenzer. **Ensino de 2º grau**: O trabalho como princípio educativo. 3edª. São Paulo: Cortez, 1997.

ADRIÃO, T. M. F. 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: <<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/adriao.pdf>>. Acesso em: 21 de out. 2020.

ADRIÃO, T. M. F.; DOMICIANO, C. A. A Educação Pública e as Corporações: avanços e contradições em uma década de ampliação de investimento no Brasil. **FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 8, n. 3, 2018. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/79084/47919>>. Acesso em 06 de jan. de 2021.

ADRIÃO, T. M. F.; et al., **Mapeamento da inserção do setor privados nas redes públicas estaduais de educação 2005-15**, 2018. Disponível em: <https://www.greppe.fe.unicamp.br/pt-br/mapeamento_da_insercao_do_setor_privado_nas_redes_estaduais_de_educacao_2005_2015>. Acesso em: 28 ago. 2020.

ADRIÃO, T. M. F. Indicações e reflexões sobre as relações entre esferas públicas e privadas para a oferta educacional no Brasil. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 3, n.1, p.48-64, 2009. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/22531/13064>>. Acesso em: 21 de out. 2020.

ADRIÃO, T. M. F.; GARCIA, T.; DRABACH, N. A influência de atores privados na educação paulista: a primeira geração da privatização. **Políticas Educativas**, Paraná, v. 13, n. 2, p. 96-108, 2020. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/Poled/article/view/107517/58359>>. Acesso em: 21 de out. 2020.

ADRIÃO, T. M. F.; PERONI, V. M. V. Formação das novas gerações como campo para os negócios. In: **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (Orgs.). Recife: ANPAE, 2018.

ADRIÃO, T. M. F; GARCIA, T.; BORGHI, R. F.; BERTAGNA, R. H.; PAIVA, G.B.; XIMENES, S.B. Grupos empresariais na educação básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, nº. 134, p.113-131, jan. mar., 2016 <<https://www.scielo.br/pdf/es/v37n134/1678-4626-es-37-134-00113.pdf>>. Acesso em: 04 de nov. de 2020.

ADRIÃO, T.; GARCIA, T. G.; BORGHI, R.; ARELARO, L. R. G. As parcerias entre prefeituras paulistas e o setor privado na política educacional: expressão de simbiose? **Educação & Sociedade** (Impresso), v. 33, p. 533-549, 2012.

ADRIÃO, T.; GARCIA, T.; BORGHI, R.; ARELARO, L. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 799-818, out. 2009.

Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/es/a/TqddFL8VP9yMhBghcLpkXGg/?format=pdf&lang=pt>>.

Acesso em 10 de ago. de 2020.

APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. 7ª ed. São Paulo, Cortez, 2002.

APPLE, M. W. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. Porto Editora, 2008, 3 ed.

AVELAR, M.; BALL, S. Mapping new philanthropy and the heterarchical state: the mobilization for the national learning standards in Brazil. **International Journal of Educational Development, Elsevier**, v. 64, p. 65-73, 2017.

BALL, S. J., YOUDELL, D. **La privatización encubierta en la educación pública**. Bruselas: Universidad de Londres - Instituto de Educación, 2007.

BALL, S. J.; OLMEDO, A. A 'nova' filantropia, o capitalismo social e as redes de políticas globais em educação. In: PERONI, V. M. [org]. **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília: Liber Livro, 2013.

BALL, S. J.; JUNEMANN, C. Networks, new governance and education. Bristol University Press, **Policy Press**, 2012, 1ªed.

BALL, S. J. **Educação Global S. A.: Novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa, UEPG, 2014.

BAUER, A. Do direito à educação à noção de quase-mercado: tensões na política de educação básica brasileira. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE)** – v.24, n.3, p. 557-575, set./dez. 2008. Disponível em: <<https://seer.ufg.br/rbpae/article/view/19272/11195>>. Acesso em 27 de ago. de 2021.

BERNARDI, L. M. B.; ROSSI, A. J. R.; UCZAK, L. H. Do movimento Todos pela Educação ao Plano de Ações Articuladas e Guia de Tecnologias: empresários interlocutores e clientes do estado. **X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/596-0.pdf>. Acesso em 27 de ago. de 2021.

BERNARDI, L. M. B.; UCZAK, L. H.; ROSSI, A. J. R. Relações do movimento empresarial na política educacional brasileira: a discussão da Base Nacional Comum. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 29-51, jan./abr. 2018. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/bernardi-uczak-rossi.pdf>>. Acesso em: 06 de jan. 2021.

BERTAGNA, R. H.; BORGHI, R. F. Possíveis relações entre avaliação e sistemas apostilados privados em escolas públicas. **Educação: Teoria e Prática** – Vol. 21, n. 38, Período out/dez-2011. Disponível em:

<<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/5269/4151>>. Acesso em: 06 de jan. 2021.

BORGHI, R. F. Que educação é pública? A privatização de um direito. **EccoS – Revista Científica**, mai./ago. de 2018, n. 46 ed.: p. 19-32.

BORGHI, R. F. Atuação do setor privado no processo de construção curricular: o sequestro dos fins públicos da educação. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 3, 2021, no prelo. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14903>>. No prelo.

BORGHI, R. F.; BERTAGNA, R. H.; ADRIÃO, T. M. F. Subsídios públicos para instituições privadas de educação infantil. In: SILVA, M. V.; MEDINA, S.(Org.). **Trabalho Docente e Políticas Educacionais para a educação infantil**: desafios contemporâneos. 1ed. Uberlândia: EDUFU, 2014, v. 1, p. 131-149

BORGHI, R. Incidência do setor privado na dimensão do currículo da educação básica. In: ADRIÃO, T. et al. **Privatização da educação brasileira**: inserção de atores privados nas redes estaduais de ensino, 2018.

BORGHI, R. F.; ADRIÃO, T.; GARCIA, T. As parcerias público-privadas para a oferta de vagas na educação infantil: um estudo em municípios paulistas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 231, p. 285-301, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3621/3356>>. Acesso em: 06 de jan. 2021.

BRASIL, 1995. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado**. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>>. Acesso em: 04 de nov. de 2020.

BRASIL, 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394**, Artigo 14 e 15 de 20 de Dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 04 de nov. de 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**, Art. 210, Seção I - Da Educação. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_15.12.2016/art_210_.asp>. Acesso em: 04 de nov. de 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.170, de 25 de julho de 2007**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6170.htm>. Acesso em: 24 de maio de 2021.

BRASIL. **Lei 11.079, de 30 de dezembro de 2004**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l11079.htm>. Acesso em: 24 de maio de 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13019.htm>. Acesso em: 24 de maio de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em 22 de dezembro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 13 de jul. de 2021.

CAETANO, M. R. As influências do terceiro setor na educação pública: o projeto piloto de alfabetização e as implicações na gestão da escola. **Cadernos de Educação** – Pelotas, n.42; 282 - 298, maio/junho/julho/agosto 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/2159/1976>>. Acesso em: 22 de dez. de 2020.

CAETANO, M. R. As reformas educativas globais e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Rev. Textura**. v. 22 n. 50 p.36-53 abr/jun 2020. Disponível em: <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5397>>. Acesso em 27 de ago. de 2020.

CAMPOS, R. F.; DURLI, Z. BNCC para a educação infantil: é ou não é currículo? **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 1, p. 251-267, jan./abr. 2020. Disponível em: <<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss1articles/campos-durli.pdf>>. Acesso em: 22 de dez. de 2020.

CANABRAVA, B. W.; TEIXEIRA, C. S. G. O “sonho grande” de Lemann e o desprestígio da universidade e ciência brasileiras. **Cadernos do Centro de Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 88-96, jan./jun. 2017. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/synthesis/article/download/47145/31385>>. Acesso em: 06 de jan. de 2021.

CARVALHO, E. J. G. A Educação Básica brasileira e as novas relações entre o Estado e os empresários. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 525-541, jul./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em: 04 de nov. de 2020.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. Vol. 1 - A era da Informação: Economia, Sociedade, São Paulo: Paz e Terra, 2011.

CEE. **O Conselho Estadual de Educação de MG**, 2020. Disponível em: <<https://cee.educacao.mg.gov.br/index.php/home/institucional/quem-e-quem>>. Acesso em 02 de set. de 2020.

CENPEC. **Quem somos**. Disponível em: <<https://www.cenpec.org.br/quem-somos>>. Acesso em 22 de dez. de 2020.

CENPEC. **Relatório Institucional**, 2006.

CHAUÍ, M. A nova classe trabalhadora brasileira e a ascensão do conservadorismo. In: **Por que gritamos golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. Boitempo Editorial, 2016.

COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM. **Formação de formadores em Comunidade de Aprendizagem**: reflexões do percurso formativo, s.d. Disponível em: <<https://www.comunidadeaprendizagem.com/uploads/materials/575/22dcb300fefef2bb98d329c9137aaa7b.pdf>>. Acesso em 07 jan. 2021.

CONSED. **Professores participam do 3º ciclo da formação “Nas Trilhas do Paes”**. Setembro de 2019. Disponível em: <<http://consed.org.br/central-de-conteudos/professores-participam-do-3o-ciclo-da-formacao-nas-trilhas-do-paes>>. Acesso em 07 jan. 2021.

CÓSSIO, M. F.; SCHNEID, S. S. Governança e redes políticas educacionais: um estudo sobre o estado do Rio Grande do Sul – RS. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 21, n.3, p. 137-149, Setembro/Dezembro 2018. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/download/45417/pdf/>>. Acesso em: 06 de jan. de 2021

COSTA, R. E. C. A. Ampliação da jornada escolar e o negócio da educação: a atuação do CENPEC (1993-2006). **37ª Reunião Nacional da ANPEd**, 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em: <<https://anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt05-3965.pdf>>. Acesso em 15 de maio de 2021.

CÓSTOLA, A., BORGHI, R. F. Os reformadores empresariais e as políticas educacionais: análise da influência do Movimento Todos pela Base Nacional Comum no processo de construção da BNCC. **Trabalho de conclusão de curso**; Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2018.

DI PIETRO, M. S. Z. **Parcerias na Administração Pública**: concessão, permissão, franquia, terceirização e outras formas. 4ª edição, São Paulo: Atlas, 2002.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J. F. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (Organizadores), **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas, Recife, ANPAE, 2018.

DOURADO, L.F.; SIQUEIRA, R. M. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - v. 35, n. 2, p. 291 - 306, mai./ago. 2019. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/vol35n22019.95407>>. Acesso em 09 de jun. de 2021.

EDITORIAL EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. Privatização e militarização: ameaças renovadas à gestão democrática da escola pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, nº. 134, p.1-7, jan. mar., 2016

ENGUITA, M. F. **A Face Oculta da Escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESCOLA DIGITAL. **Sobre nós**, s.d. Disponível em: <<https://escoladigital.org.br/pagina/sobre-nos>>. Acesso em 09 de jun. de 2021.

EVANGELISTA, O.; LEHER, R. Todos pela educação e o episódio Costin no MEC: A pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. **Revista Trabalho**

Necessário, v. 10, n. 15, 13 jun. 2018. Disponível em:

<<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6865>>. Acesso em: 26 de jun. de 2020.

FREITAS, L. C. Aula aberta “LIVE - A Lógica Empresarial na Educação à serviço do retrocesso”, 26 de jun. de 2020. **Projeto de Extensão UERN vai à escola**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=XEzbNaRr0oE>>. Acesso em: 26 de jun. de 2020.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desvalorização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, v. 33 (n.119), 379-404, 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>>. Acesso em 28 de ago. de 2020

FREITAS, L.C.; SORDI, M.R.L.; MALAVASI, M.M.S.; FREITAS, H.C.L. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Petrópolis: Vozes, 2012. 87p.

FREITAS, L.C. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160 p.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista (4 ed.). São Paulo: Cortez, 1993.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista (6.ed.). São Paulo: Cortez, 2000.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Quem somos**, s.d. Disponível em:

<<https://fundacaolemann.org.br/somos>>. Acesso em: 10 de jan. de 2020.

FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO. **A fundação**. Disponível em:

<<http://fundacaotelefonicavivo.org.br/a-fundacao/>>. Acesso em 22 de dez. de 2020.

GARCIA, T., ADRIÃO, T., Orgs. **Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira**: incidências de atores privados nos sistemas estaduais (2005-2015). Curitiba: CRV, 2018.

GARCIA, T. Privatização da educação básica: a rede estadual do Espírito Santo (2005-2018). In: VENCO, S.; BERTAGNA, R. H.; GARCIA, T. (Orgs.). **Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

GARCIA, T.; BRAZÍLIO, S.; KALEDA, B. **Privatização na rede estadual de ensino de Minas Gerais**: programas e atores privados na gestão educacional entre 2005 e 2015. In: GARCIA, T., ADRIÃO, T., (Orgs.) **Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira**: incidências de atores privados nos sistemas estaduais (2005-2015). Curitiba: CRV, 2018.

GENTILI, P. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas/ SP. Autores Associados, p. 45-59, 2005.

GIROTTTO, E. D. Dos PCNS a BNCC: O ensino de geografia sob o domínio neoliberal. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 419-439, 2017 | doi:10.12957/geouerj.2017.23781. Acesso em 20 de jun. de 2021

GIROTTTO, E. D. Entre o abstracionismo pedagógico e os territórios de luta: a base nacional comum curricular e a defesa da escola pública. **Rev. Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 16-30, jan./abr. 2018, P. 16-30. Disponível em: <<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/603/257>>. Acesso em 10 de ago. 2021.

HARVEY, D. **O Novo Imperialismo**. São Paulo: Loyola, 2009. 201 p.

HARVEY, D. **O neoliberalismo**: história e implicações. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

HYPOLITO, Á. M. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 20 de abr. de 2021

IBGE, 2020a. **Panorama Espírito Santo**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/panorama>>. Acesso em: 08 de out. de 2020

IBGE, 2020b. **Panorama Minas Gerais**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/panorama>>. Acesso em: 13 de out. de 2020

IBGE, 2020c. **Panorama Rio de Janeiro**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/panorama>>. Acesso em: 08 de out. de 2020

IBGE, 2020d. **Panorama São Paulo**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/panorama>>. Acesso em: 13 de out. de 2020

INEP. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Consulta matrícula, 2019**. Disponível em: <<https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?dashboard>>. Acesso em: 13 de out. de 2020

ITAÚ SOCIAL. **Parcerias com o poder público – 2020**. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2020/10/IS-Parcerias-com-o-poder-publico_2020.pdf>. Acesso em: 24 de maio de 2021.

LEAL, A. D. O projeto Alumbrar na rede estadual de ensino da Paraíba: uma análise a partir dos contratos de "parceria" com a fundação Roberto Marinho no período 2014-2018. 2019. 166 f. **Dissertação de Mestrado em Educação** – Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, Brasil, 2019.

LEHER, R. Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos “novos” movimientos sociais na educação. In: **La Ciudadania Negada**: Políticas de Exclusión en la Educación y el Trabajo. Buenos Aires, CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2000.

LUZ, L. X. Participação do Empresariado na Educação no Brasil e na Argentina. **Tese de doutorado**, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. Disponível em:

<http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251692/1/Luz_LilianeXavier_D.pdf>. Acesso em 17 de maio de 2021

MACEDO, E. Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum** – PUC/SP, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530 - 1555 out./dez. 2014 ISSN: 1809-3876. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666/15916>>. Acesso em: 22 de dez. de 2020.

MARTINS, E. M. Movimento “Todos pela Educação”: um projeto de nação para a educação brasileira. **Dissertação de mestrado**, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/250813/1/Martins_ErikaMoreira_M.pdf>. Acesso em 31 de maio de 2021.

MINTO, L. W. **As reformas do ensino superior no Brasil: o público e o privado em questão**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

MOEHLECKE, S. Incidência do setor privado na dimensão da oferta na educação básica (2005-2015). In: GARCIA, T.; ADRIÃO, T. **Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira: incidências de atores privados nos sistemas estaduais (2005-2015)** / Teise Garcia, Theresa Adrião (organizadoras) – Curitiba: CRV, 2018. 196 p. (Coleção Estudos sobre a privatização da Educação no Brasil, v. 1).

MOEHLECKE, S. Processos de privatização na rede estadual do Rio de Janeiro: o crescimento das parcerias difusas? In: VENCO, S.; BERTAGNA, R. H.; GARCIA, T. (Orgs.). **Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

MOEHLECKE, S.; BERTAGNA, R. H.; BORGHI, R. F. Privatização na rede estadual de ensino do rio de janeiro: desvelando estratégias da inserção do setor privado. In: GARCIA, T.; ADRIÃO, T. **Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira: incidências de atores privados nos sistemas estaduais (2005-2015)** / Teise Garcia, Theresa Adrião (Orgs) – Curitiba: CRV, 2018. 196 p.

MONTAÑO, C. O projeto neoliberal de resposta à “questão social” e a funcionalidade do “terceiro setor”. **Revista Lutas Sociais**, NEILS/PUC-SP, São Paulo: Ed. Pulsar, nº8, 2002. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/neils/downloads/v8_carlos_montano.pdf>. Acesso em 28 de ago. de 2021.

MORGAN, K. V. Um Itaú de vantagens feito pra você? A ação da Fundação Itaú Social na educação pública brasileira. **Tese de doutorado**, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020. Disponível em: <<https://app.uff.br/riuff/bitstream/1/16004/1/TESECOMPLETAFINALPROGRAMA.pdf>>. Acesso em 24 de maio de 2021.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **O Movimento**, 2021. Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/o-movimento/>>. Acesso em 01 de set. de 2020.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **O Movimento**. Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>>. Acesso em 01 de set. de 2020.

MOVIMENTO PELA BASE. **Conselho e Apoio institucional**, 2020. Disponível em: <<https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>>. Acesso em: Acesso em 01 de fev. de 2020.

MOVIMENTO PELA BASE. **Quem somos**. Disponível em: <<https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>>. Acesso em 24 de maio de 2021.

OLIVEIRA, M. T. C. O Grupo Lemann e o novo papel dos aparelhos privados de hegemonia no campo da educação no Brasil. **RTPS – Rev. Trabalho, Política e Sociedade**, Vol. IV, nº 07, p. 159-170, jul.-dez./2019. Disponível em: <<http://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/article/view/335>>. Acesso em 30 de ago. de 2020.

OLIVEIRA, R. D. O empresariado industrial e a educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n. 22, pp. 47-60, 2003. (Jan/Fev/Mar/Abr de 2003). Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a06.pdf>>. Acesso em 01 de set. de 2020.

OLMEDO, A. Heterarquias e “governança filantrópica” global: implicações e controvérsias para o controle social das políticas públicas. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 2, n. 2, 18 fev. 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/24803>>. Acesso em 30 de ago. de 2021.

PARO, V. H. O caráter político e administrativo das práticas cotidianas na escola pública. **Revista Em Aberto**, Brasília, ano 11, n.53, jan./mar.1992. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/download/2144/1883>> Acesso em 20 de ago. de 2020.

PEREIRA, E. M. Estratégias de privatização da educação básica no Ceará: atores, programas e consequências para a educação pública estadual (2005-2018). In: VENCO, S.; BERTAGNA, R. H.; GARCIA, T. (Orgs.). **Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

PERONI, V. M, SCHEIBE, L. Privatização da e na educação: Projetos societários em disputa. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 387-392, jul./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em: 04 de nov. de 2020.

PERONI, V. M. 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. Disponível em: <<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss2articles/peroni.pdf>>. Acesso em 18 de jan. de 2020.

PERONI, V. M. Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta. **Currículo sem fronteiras**, v.18, n.1, abr. 2018, p.212-238.

PERONI, V. M. Privatização do Público versus democratização da gestão da educação. In: GOUVEIA, A.; PINTO, M.; CORBUCCI P. (Org.). **Federalismo e políticas na efetivação do direito à educação no Brasil**. Brasília: IPEA, 2011. P. 199 - 215.

PERONI, V. M. Relação público-privado na educação básica: a democratização da Educação. **Revista de Educação Movimento**, Universidade Federal Fluminense, ano 3, n. 5, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32611/18746>>. Acesso em: 04 de nov. de 2020.

PERONI, V. M.; CAETANO, M. R. Atuação em Rede e o Projeto Jovem de Futuro: a privatização do público. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 407-428, abr./jun. 2016.

PERONI, V. M.; CAETANO, M. R. O público e o privado na educação: projetos em disputa? **Revista Retratos da Escola**, v.9, n. 17, Jul./Dez. 2015, p.337-352.

PERONI, V. M.; CAETANO, M. R. Redefinições no papel do Estado: Terceira via, novo desenvolvimentismo e as parcerias público-privadas na educação. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, jul./dez. de 2012: p. 57-67.

PERONI, V.M. O público e o privado na gestão e financiamento de sistemas educacionais públicos: um estudo dos programas da Rede Vencer, coordenado pelo Instituto Ayrton Senna estudo dos programas da Rede Vencer. In: ALBUQUERQUE, M. G. M. T.; FARIAS, I. M. S.; RAMOS, J. F. P. (Org.). **Política e Gestão educacional contextos e práticas**. Fortaleza: Ed. UECE, 2008.

PERONI, V.M.; CAETANO, M. R. Redes dentro de redes e as novas alianças entre estado e mercado. **Revista Educere Et Educare**, Vol. 15, N. 37 (2020) Out/Dez. 2020. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/24176>>. Acesso em 07 de ago. 2021.

PERONI, V.M.; CAETANO, M. R.; LIMA, P. Reformas educacionais de hoje: As implicações para a democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 04 de nov. de 2020.

PERONI, V.M.; OLIVEIRA, C.M.B. O curso Gestão para Aprendizagem da Fundação Lemann como processo de institucionalização do gerencialismo nas escolas de educação básica alagoanas: implicações para a democratização da educação. Dossiê - processos de privatização da educação em países latino-americanos, **Educar em Revista**, vol.36, Curitiba, 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602020000100809> Acesso em: 04 de nov. de 2020.

PERONI, V.M.; OLIVEIRA, R. T. C.; FERNANDES, M. D. E. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000300007>. Acesso em: 04 de nov. de 2020.

PERONI, Vera M. As nebulosas fronteiras entre o público e o privado na educação básica brasileira. **37ª Reunião Nacional da ANPEd** – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em

<<https://www.anped.org.br/biblioteca/item/nebulosas-fronteiras-entre-o-publico-e-o-privado-na-educacao-basica-brasileira>>. Acesso em 07 de ago. 2021.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R.; ARELARO, L. R. G. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação RBPAE** - v. 35, n. 1, p. 035 - 056, jan./abr. 2019. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/93094>>. Acesso em 27 de jan. de 2021.

PERONI, V. M. V.; OLIVEIRA, C. M. B. O curso Gestão para Aprendizagem da Fundação Lemann como processo de institucionalização do gerencialismo nas escolas de educação básica alagoanas: implicações para a democratização da educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e77554, 2020, P. 1-22. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.77554>>. Acesso em 07 de ago. 2021.

QUEIROZ, L. M. G. Políticas de educação e terceiro setor: o papel do Itaú Social na construção do pacto pela educação no Pará. **Revista Interdisciplinar**, Dossiê: Trabalho e Educação Básica v. 1. n. 16. Jun. 2017. (p. 25-39). Disponível em: <<https://www.periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/download/5381/4501>>. Acesso em 24 de set. de 2020.

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

RIBEIRO, D. **O Povo Brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

RIO DE JANEIRO. **Estrutura organizacional do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro**. Secretaria de estado de educação – RJ, s.d. Disponível em: <<http://www.cee.rj.gov.br/>>. Acesso em: 08 de out. de 2020.

RIO DE JANEIRO. **Lei nº 3.155 de 29 de Dezembro de 1998**, autoriza o poder executivo a dispor sobre a reformulação do conselho estadual de educação.

RIO DE JANEIRO. **Resolução SEEDUC 4.437 - 29/03/10** - Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro – SAERJ. Disponível em: <http://www.silep.planejamento.rj.gov.br/resolucao_seeduc_4_437_-_29031.htm>. Acesso em: 08 de out. de 2020

ROBERTSON, S.; VERGER, A. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1133-1156, out.-dez. 2012. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 08 de out. de 2020

SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre, Editora Penso, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANDRI, S., SILVA, M. R. da. O Programa Jovem de Futuro do Instituto Unibanco para o Ensino Médio: decorrências do Imbricamento entre Público e Privado. **Revista Contrapontos** I, vol. 19 I, n, 2 I Itajaí I jan-dez 2019.

SANTOMÉ, J. **Currículo escolar e justiça social**: o cavalo de Tróia da educação. Porto Alegre: Penso, 2013

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único a consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SANTOS, M. **Técnica, Espaço, Tempo**: Globalização e meio técnico-científico-informacional. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

SÃO PAULO. **Conheça o CEE**, s.d. Disponível em: <http://www.ceesp.sp.gov.br/portal.php/conheca_cee>. Acesso em: 13 de out. de 2020

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Rev. de Educação Movimento**, ano 3, n. 4, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/download/32575/18710>>. Acesso em: 13 de out. de 2020

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 25 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SCHULTZ, T. W. **O Valor Econômico da Educação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. **SARESP permite monitorar avanços da educação básica no Estado**, 2019. Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/saresp>>. Acesso em 29 de ago. de 2021.

SEDU. **Avaliações Nacionais**, 2018. Disponível em: <<https://sedu.es.gov.br/avaliacoes-nacionais>>. Acesso em: 28 ago. 2020.

SEDU. **Educadores participam de capacitação para implantação do currículo de formação técnica**, 2019b. Disponível em: <<https://sedu.es.gov.br/Not%C3%ADcia/educadores-participam-de-capacitacao-para-implantacao-do-curriculo-de-formacao-tecnica>>. Acesso em 07 jan. 2021.

SEDU. **Equipe ProBNCC-ES planeja e organiza formação do novo Currículo do Espírito Santo**, 2019d. Disponível em: <<https://sedu.es.gov.br/Not%C3%ADcia/equipe-probncc-es-planeja-e-organiza-formacao-do-novo-curriculo-do-espírito-santo>>. Acesso em 07 jan. 2021.

SEDU. **Histórico**: Conselho Estadual de Educação do Espírito Santo – CEE/ES, 2014. Disponível em: <<https://cee.es.gov.br/apresentacao>>. Acesso em: 28 ago. 2020.

SEDU. **Professores participam do 3º ciclo da formação “Nas Trilhas do Paes”**, 2019c. Disponível em: <<https://sedu.es.gov.br/Not%C3%ADcia/professores-participam-do-3o-ciclo-da-formacao-nas-trilhas-do-paes>>. Acesso em 07 jan. 2021.

SEDU. **Secretário de Educação coordena 1º Encontro da Frente de Regime de Colaboração da Agenda da Aprendizagem em Brasília**, 2019. Disponível em: <<https://www.es.gov.br/Noticia/secretario-de-educacao-coordena-1o-encontro-da-frente-de-regime-de-colaboracao-da-agenda-da-aprendizagem-em-brasilia>>. Acesso em 07 jan. 2021.

SEDU/ES. **Inscrições para formação de implementação do Currículo vão até esta segunda** (15), 2019a. Disponível em:

<<https://sedu.es.gov.br/Not%C3%ADcia/inscricoes-para-formacao-de-implementacao-do-curriculo-vao-ate-esta-segunda-15>>

SEE/MG. **Cursos de formação do currículo referência de Minas Gerais**, 2019.

Disponível em: <<https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/cbc/41-noticias/95-educadores-das-redes-publica-e-privada-podem-se-inscrever-para-cursos-de-formacao-do-curriculo-referencia-de-minas-gerais>>. Acesso em 09 de jun. de 2021

SEE/MG. **Educadores podem se inscrever em cursos sobre a Base Nacional Comum Curricular oferecidos pelo MEC**, 2019a. Disponível em:

<<https://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/10470-educadores-podem-se-inscrever-em-cursos-sobre-a-base-nacional-comum-curricular-oferecidos-pelo-mec>>. Acesso em 09 de jun. de 2021.

SEE/MG. **Encontro para formação continuada para novos currículos**, 2019b.

Disponível em: <<https://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/10430-representantes-da-see-participam-de-encontro-que-discute-a-formacao-continuada-para-os-novos-curriculos>>. Acesso em 09 de jun. de 2021.

SEE/MG. **Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE**, 2013.

Disponível em: <<http://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/page/15115-simave>>. Acesso em 02 de set. de 2020

SEE/SP. **Cursos gratuitos para aprimorar o planejamento de aula**, 2019. Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/professor-confira-cursos-gratuitos-para-aprimorar-o-planejamento-de-aula/>>. Acesso em 09 de jun. de 2021.

SEKI, A. K., SOUZA, A., EVANGELISTA, O. A formação docente superior:

Hegemonia do capital no Brasil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 447-467, jul./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em: 04 de nov. de 2020.

SHIROMA, E. O.; GARCIA, R. M. C.; CAMPOS R. F. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do movimento Todos pela Educação. In: BALL S. J. e MAINARDES J. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011a.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA O. Estado, Capital e Educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.4, n.11, p.21-38, mai./ago. 2014.

SILVA, E. C.; LENARDÃO, E. Teoria do Capital Humano e a Relação Educação e Capitalismo. **Anais do VIII Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas SEPECH**, p. 515-529, 2010.

SILVA, M. A. da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Caderno Cedes**. Campinas, v. 29, n.78, p. 216-226, mai./ago. 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/9dskHZ5yhjhYbXfGNNvm4VK/?lang=pt>>. Acesso em: 04 jul. 2021.

SILVA, M. V.; LÉLIS, Ú. A.; PEREIRA, E. S. As relações entre as esferas pública e privada na oferta, gestão e currículo da educação básica em Minas Gerais – 2005 a 2018. In: VENCO, S.; BERTAGNA, R. H.; GARCIA, T. (Orgs.). **Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

SILVA, M. R. Competências: a pedagogia do ‘novo ensino médio’. **Tese de Doutorado**, São Paulo: PUC/SP, 2003.

SILVA, P. K.; OLIVEN, R. G. Filantropismo versus filantropia para a justiça social: um debate norte-americano sobre como lidar com a pobreza. **Revista Mana**, n.26. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/j/mana/a/Hg6X3JkGHTtwmgzTJwmQv8Q/?lang=pt>>. Acesso em 18 de jan. de 2021.

SILVA, S. G.; CANTARELLI, J. M. Justiça social e discurso neoliberal: problematizações sobre a base nacional comum curricular. **Espaço Pedagógico**, v. 26, n. 3, Passo Fundo, p. 777-794, set./dez. 2019. Disponível em:
<www.upf.br/seer/index.php/rep>. Acesso em: 10 de jan. de 2021.

SORDI, M. R. L.; BERTAGNA, R. H.; SILVA, M. M. A avaliação institucional participativa e os espaços políticos de participação construídos, reinventados, conquistados na escola. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 175-192, maio-ago., 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n99/1678-7110-ccedes-36-99-00175.pdf>>. Acesso em 18 de jan. de 2021.

SOUZA, A. L. L. Sergipe: onde a busca por eficiência nas políticas governamentais com base em parcerias público-privadas tem revelado sua ineficácia social. In: VENCO, S.; BERTAGNA, R. H.; GARCIA, T. (Orgs.). **Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

SOUZA, Denise T. R. S.; SARTI, Flávia. M. Mercado de formação docente: constituição e funcionamento. **Anais II Encontro Luso-Brasileiro sobre o Trabalho Docente e Formação**, 2013. Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e a Rede Latino-Americana de Estudos Sobre Trabalho Docente (Red ESTRADO). Disponível em:
<https://www.fpce.up.pt/trabalhodocenteformacao/assets/TrabalhoDocenteEFormacao_Vol_I.pdf>. Acesso em 29 de dez. de 2020.

SOUZA, I. A pedagogia gerencialista do capital neoliberalismo, empresariamento e mercadorização da educação pública estatal Fundação Lemann, Instituto Unibanco e Estado do Piauí 2003/2017. **Tese de doutorado**, UNICAMP, 2020. Disponível em:
<http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/345059/1/Souza_IaelDe_D.pdf>. Acesso em 22 de dez. de 2020.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2012

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **O que fazemos**, s.d. Disponível em:
<<https://todospelaeducacao.org.br/o-que-fazemos/>>. Acesso em 18 de fev. de 2021

UNCME, União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação. **Guia das regulamentações**: referências para os sistemas municipais de ensino quanto à aprovação e normatização dos currículos de referência alinhados à BNCC, 06 de ago.

2020. Disponível em:

<https://uncme.org.br/Gerenciador/kcfinder/upload/files/guia_regulamentacoes_final_paginado-uncme.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2020.

UNESCO. **Educação um tesouro a descobrir**. UNESCO, 1998. Disponível em:

<http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf>.

Acesso em: 19 de nov. de 2020.

VENCO, S.; BERTAGNA, R. H.; GARCIA, T. (Orgs.). **Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

VENCO, S.; SOUZA, F. A Educação Básica em Alagoas: predisposição à privatização?

In: VENCO, S.; BERTAGNA, R. H.; GARCIA, T. (Orgs.). **Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

VOSS, Dulce Maria da Silva. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE):

contextos e discursos. **Cadernos de Educação** | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [38]: 43 -

67, janeiro/abril 2011.

APÊNDICE A – LINHA DO TEMPO: DAS LEIS À BASE

LINHA DO TEMPO BNCC

1988

CONSTITUIÇÃO FEDERAL - ART. 210

Prevê "formação básica comum" para o E.F.

1997

DIRETRIZES CURRICULARES

Define "formação básica comum" para a educação básica, Art. 14

2015

DISCUSSÕES SOBRE A BNCC

JUNHO Iniciam-se as primeiras discussões no âmbito do MEC

2015

CONSULTA PÚBLICA

OUTUBRO - Primeira versão é liberada para consulta pública

2016

SEMINÁRIOS ESTADUAIS

JUN. - AGO. - Realizados pela CONSED e UNDIME

2017

BASE É APROVADA

DEZEMBRO - A BNCC para o E.I. e E.F. é aprovada

2018

DIA D

MARÇO - Ocorrem webseminários sobre a implementação da BNCC

2018

AUDIÊNCIAS VERSÃO EM

MAIO - SET. - CNE realiza audiências

2019

DIRETRIZES PARA FORMAÇÃO

CNE aprova diretrizes para formação de professores

1996

LEI DE DIRETRIZES E BASES - ART. 26

Prevê "base nacional comum" para os currículos do E.I., E.F. e E.M.

2014

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Primeira vez que aparece como "Base nacional comum CURRICULAR"

2015

1ª VERSÃO DA BNCC É LANÇADA

2016

2ª VERSÃO DA BNCC

MAIO é liberada a segunda versão da BNCC pós consulta pública

2017

CONSULTA PÚBLICA

JUNHO - AGOSTO - CNE abre para consulta pública do documento

2017

3ª VERSÃO DA BNCC

ABRIL - É liberada a terceira versão da Base

2018

BNCC ENSINO MÉDIO

ABRIL CNE faz audiências sobre a versão para E.M.

2018

APROVAÇÃO BNCC EM

DEZEMBRO - versão da BNCC EM é aprovada

2019

EDITAL PNLD

DEZEMBRO - sai edital para novo PNLD EM alinhado a BNCC

APÊNDICE B – PROGRAMAS DE DIMENSÃO DE PRIVATIZAÇÃO DO CURRÍCULO NO SUDESTE

Quadro 24 - Quadro completo com todos os programas de dimensão de privatização do currículo, incluindo fonte, data de acesso e descritor de busca.

ESPÍRITO SANTO

PROGRAMA	ESCREVENDO O FUTURO
Site	https://sedu.es.gov.br/Not%C3%ADcia/abertas-inscricoes-para-olimpiada-de-lingua-portuguesa https://www.escrevendoofuturo.org.br/
Acesso	03/01/2020
Descritor	CENPEC
PROGRAMA	NAS TRILHAS DO PAES - PACTO PELA APRENDIZAGEM NO ESPÍRITO SANTO (PAES)
Site	https://sedu.es.gov.br/Not%C3%ADcia/professores-participam-do-3o-ciclo-da-formacao-nas-trilhas-do-paes
Acesso	03/01/2020
Descritor	cedac
PROGRAMA	DREAMSHAPER - EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA (SEDU DIGIT@L)
Site	https://dreamshaper.com/
Acesso	03/01/2020
Descritor	consed
PROGRAMA	DESAFIO INOVA ESCOLA
Site	https://www.desafioinovaescola.org.br/
Acesso	03/01/2020
Descritor	consed
PROGRAMA	PRÊMIO EDUCADOR NOTA 10
Site	https://premioeducadornota10.org/

Acesso	03/01/2020
Descritor	consed
PROGRAMA	FORMAÇÃO EM COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM
Site	https://sedu.es.gov.br/Not%C3%ADcia/profissionais-da-educacao-participam-de-formacao-junto-ao-instituto-natura-em-recife
Acesso	07/01/2020
Descritor	"instituto natura"
PROGRAMA	FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
Site	https://sedu.es.gov.br/Not%C3%ADcia/sedu-capacita-educadores-para-implantacao-do-curriculo-de-formacao-tecnica
Acesso	08/01/2020
Descritor	itaú
PROGRAMA	AGENDA DA APRENDIZAGEM
Site	http://www.consed.org.br/media/download/5ca6622bc9936.pdf f https://sedu.es.gov.br/Not%C3%ADcia/sedu-participa-de-reuniao-junto-ao-consed-e-undime-para-debater-regime-de-colaboracao
Acesso	08/01/2020
Descritor	undime
PROGRAMA	DOCENTE ARTICULAR - FORMAÇÃO PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO DO ESTADO DO ES
Site	https://sedu.es.gov.br/Not%C3%ADcia/inscricoes-para-formacao-de-implementacao-do-curriculo-vao-ate-esta-segunda-15
Acesso	08/01/2020

Descritor	undime
PROGRAMA	PROGRAMA DE QUALIFICAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DO ES
Site	https://sedu.es.gov.br/Not%C3%ADcia/mais-de-26-mil-professores-comecam-capacitacao-em-ambiente-virtual https://sedu.es.gov.br/Not%C3%ADcia/governo-e-sedu-lancam-qualificacao-para-profissionais-da-educacao-e-comissao-para-estudos-afro-brasileiros
Acesso	08/01/2020
Descritor	undime
PROGRAMA	PROGRAMA DE APOIO À IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (PROBNCC)
Site	https://sedu.es.gov.br/Not%C3%ADcia/equipe-probncc-es-planeja-e-organiza-formacao-do-novo-curriculo-do-espirito-santo https://sedu.es.gov.br/Not%C3%ADcia/equipe-probncc-se-reune-para-apresentacao-de-resultados
Acesso	08/01/2020
Descritor	undime
PROGRAMA	CURRÍCULO INTERATIVO DIGIT@L (SEDU DIGIT@L)
Site	https://www.es.gov.br/Noticia/curriculo-interativo-digit-l-esta-de-cara-nova https://curriculointerativo.sedu.es.gov.br/ https://sedu.es.gov.br/sedu-digit-l
Acesso	03/01/2020
Descritor	consed
PROGRAMA	JOVENS DE FUTURO

Site	https://sedu.es.gov.br/Not%C3%ADcia/experiencias-exitosas-do-ensino-medio-capixaba-apresentadas-em-minas-gerais https://sedu.es.gov.br/Not%C3%ADcia/seminario-discute-equidade-na-educacao-nesta-quinta-feira-29-em-vitoria https://sedu.es.gov.br/Not%C3%ADcia/governador-abre-seminario-sobre-equidade-na-educacao https://jovemdefuturo.org.br/
Acesso	08/01/2020
Descritor	unibanco

RIO DE JANEIRO

PROGRAMA	ESCREVENDO O FUTURO - OLIMPIÁDA DE LÍNGUA PORTUGUESA
Site	https://www.escrevendoofuturo.org.br/programa/#quem-somos http://www.rj.gov.br/secretaria/NoticiaDetalhe.aspx?id_noticia=4459&pl=alunas-conquistam-medalhas-de-prata-na-olimp%C3%ADada-de-l%C3%ADngua-portuguesa
Acesso	09/01/2020
Descritor	Cenpec
PROGRAMA	DESAFIO CRIATIVOS DA ESCOLA
Site	https://criativosdaescola.com.br
Acesso	GREPPE
Descritor	GREPPE
PROGRAMA	PROJETO PRÊMIO RESPOSTAS DO AMANHÃ
Site	https://respostasparaoamanha.com.br/parceiros
Acesso	GREPPE
Descritor	GREPPE
PROGRAMA	PROJETO JOVENS LEITORES EM AÇÃO (JLA)
Site	

Acesso	GREPPE
Descritor	GREPPE
PROGRAMA	PROJETO DE AVALIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS SOCIO- EMOCIONAIS (SENNA)
Site	https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/radar/estante-educador/COMPET%C3%84NCIAS-SOCIOEMOCIONAIS_MATERIAL-DE-DISCUSS%C3%83O_IAS_v2.pdf
Acesso	GREPPE
Descritor	GREPPE
PROGRAMA	PROGRAMA EM NOVA GERAÇÃO (SOLUÇÃO EDUCACIONAL)
Site	https://educacaointegral.org.br/experiencias/rj-modelos-de-educacao-integral-tentam-abarcar-diversidade-da-juventude/
Acesso	GREPPE
Descritor	GREPPE

MINAS GERAIS

PROGRAMA	ESCREVENDO O FUTURO - OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA
Site	http://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/10622-alunos-da-rede-estadual-mineira-sao-selecionados-para-a-fase-final-da-olimpiada-de-lingua-portuguesa
Acesso	20/01/2020
Descritor	cenpec
PROGRAMA	PRÊMIO RESPOSTAS PARA O AMANHÃ
Site	http://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/10379-prorrogado-prazo-de-inscricao-do-premio-respostas-para-o-amanha https://respostasparaoamanha.com.br/como-participar
Acesso	20/01/2020

Descritor	cenpec
PROGRAMA	PRÊMIO ITAÚ-UNICEF
Site	http://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/9770-inscricoes-para-premio-itaui-unicef-sao-prorrogadas-ate-dia-4-de-junho
Acesso	20/01/2020
Descritor	cenpec
PROGRAMA	COMUNICAÇÃO DIGITAL PARA EDUCADORES
Site	http://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/9215-plataforma-oferece-curso-gratuito-de-comunicacao-digital-para-educadores
Acesso	20/01/2020
Descritor	cenpec
PROGRAMA	CURSO 'EDUCAÇÃO E PARTICIPAÇÃO EM REDE'
Site	http://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/8862-curso-educacao-e-participacao-em-rede-recebe-inscricoes-ate-29-05
Acesso	20/01/2020
Descritor	cenpec
PROGRAMA	PROGRAMA JOVENS URBANOS
Site	http://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/8470-secretaria-participa-de-roda-de-conversa-com-alunos-do-programa-jovens-urbanos-em-escola-de-bh
Acesso	20/01/2020
Descritor	cenpec
PROGRAMA	SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE INCLUSÃO DE ADOLESCENTES E JOVENS NO ENSINO MÉDIO

Site	http://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/7904-uma-nova-educacao-e-possivel
Acesso	20/01/2020
Descritor	cenpec
PROGRAMA	CURSO ‘LEITURA VAI, ESCRITA VEM: PRÁTICAS EM SALA DE AULA’
Site	http://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/7385-curso-leitura-vai-leitura-vem-praticas-em-sala-de-aula-esta-com-inscricoes-abertas
Acesso	20/01/2020
Descritor	cenpec
PROGRAMA	OLIMPIÁDA INTERNACIONAL MATEMÁTICA SEM FRONTEIRAS (MSF)
Site	http://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/7127-escolas-mineiras-conquistam-medalhas-na-edicao-deste-ano-da-olimpiada-internacional-matematica-sem-fronteiras
Acesso	20/01/2020
Descritor	cenpec
PROGRAMA	CURSO ‘SEQUÊNCIA DIDÁTICA: APRENDENDO POR MEIO DE RESENHAS’
Site	http://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/5514-educadores-inscritos-no-curso-sequencia-didatica-aprendendo-por-meio-de-resenhas-devem-verificar-e-mail-para-iniciar-as-atividades
Acesso	20/01/2020
Descritor	cenpec
PROGRAMA	PROJETO TRILHAS

Site	http://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/3622-equipe-central-do-pip-se-prepara-para-atividades-do-ultimo-trimestre-do-ano https://www.portaltrilhas.org.br/inicio#sobre
Acesso	20/01/2020
Descritor	cedac
PROGRAMA	SEMINÁRIO "PERSPECTIVAS E FORTALECIMENTO DA POLÍTICA DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL NOS ESTADOS"
Site	http://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/10673-representantes-da-secretaria-de-educacao-participam-de-seminarios-sobre-educacao-integral-e-educacao-profissional
Acesso	20/01/2020
Descritor	Consed
PROGRAMA	OLIMPIÁDA DE INGLÊS
Site	http://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/10605-professores-da-rede-estadual-mineira-se-destacam-em-olimpiada-de-ingles http://www.futura.org.br/olimpiada-de-ingles-2019/
Acesso	20/01/2020
Descritor	Consed
PROGRAMA	JOVENS EMBAIXADORES
Site	http://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/9974-dois-alunos-da-rede-estadual-de-ensino-mineira-irao-participar-do-programa-jovens-embaixadores-2019 http://www.jovensembaixadores.org.br/
Acesso	20/01/2020
Descritor	Consed
PROGRAMA	PROGRAMA JOVENS SENADORES

Site	http://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/9907-divulgado-resultado-do-programa-jovens-senadores https://www12.senado.leg.br/jovensenador/home/regulamento/1-dos-objetivos
Acesso	20/01/2020
Descritor	Consed
PROGRAMA	PROGRAMA MISSÃO PEDAGÓGICA
Site	http://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/9390-periodo-de-inscricao-para-o-programa-missao-pedagogica-no-parlamento-termina-amanha-13-12
Acesso	20/01/2020
Descritor	Consed
PROGRAMA	PRÊMIO PROFESSORES DO BRASIL
Site	http://premioprofessoresdobrasil.mec.gov.br/ http://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/9090-inscricoes-para-o-premio-professores-do-brasil-encerram-nesta-sexta-feira-25-8
Acesso	20/01/2020
Descritor	Consed
PROGRAMA	FRENTE DE TRABALHO CONSED/UNDIME: FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS NOVOS CURRÍCULOS
Site	http://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/10430-representantes-da-see-participam-de-encontro-que-discute-a-formacao-continuada-para-os-novos-curriculos
Acesso	20/01/2020
Descritor	Fundação Lemann
PROGRAMA	PROGRAMA TALENTOS DA EDUCAÇÃO

Site	http://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/6811-programa-da-fundacao-lemann-busca-por-talentos-da-educacao
Acesso	20/01/2020
Descritor	Fundação Lemann
PROGRAMA	PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA
Site	http://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/4027-programa-de-intervencao-pedagogica-realiza-primeira-capitacao-do-ano-
Acesso	20/01/2020
Descritor	Fundação Lemann
PROGRAMA	PRÊMIO EDUCADOR NOTA 10
Site	https://premioeducadornota10.org/
Acesso	20/01/2020
Descritor	Fundação Roberto Marinho
PROGRAMA	PRÊMIO JOVEM CIENTISTA
Site	http://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/5770-vencedora-do-premio-jovem-cientista-e-premiada-em-brasilia http://www.jovemcientista.cnpq.br/
Acesso	20/01/2020
Descritor	Fundação Roberto Marinho
PROGRAMA	PROJETO ELEVAÇÃO DE ESCOLARIDADE – METODOLOGIA TELESSALA
Site	http://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/9247-sre-uberlandia-promove-mostra-de-boas-praticas-do-projeto-de-elevacao-de-escolaridade
Acesso	20/01/2020
Descritor	Fundação Roberto Marinho
PROGRAMA	CIRCUITO DE APRENDIZAGEM

Site	http://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/9097-formacao-do-circuito-de-aprendizagem-reune-700-educadores-em-belo-horizonte
Acesso	20/01/2020
Descritor	Fundação Roberto Marinho
PROGRAMA	ESCOLA INTERATIVA
Site	http://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/8952-sre-de-caxambu-promove-capacitacao-para-especialistas-das-escolas-estaduais
Acesso	20/01/2020
Descritor	Instituto Inspirare
PROGRAMA	JOVEM DE FUTURO
Site	http://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/10565-equipes-gestoras-e-tecnicas-das-superintendencias-regionais-participam-de-formacao-do-programa-jovem-de-futuro https://jovemdefuturo.org.br/ http://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/10508-gestao-pela-aprendizagem-equipes-das-superintendencias-regionais-de-ensino-participam-de-encontro-para-alinhamento-das-acoes
Acesso	20/01/2020
Descritor	Instituto Unibanco
PROGRAMA	PROJETO INICIAÇÃO CIENTÍFICA NO ENSINO MÉDIO - “EU SOU PORQUE NÓS SOMOS”
Site	http://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/9471-programa-de-iniciacao-cientifica-mergulha-alunos-do-ensino-medio-no-mundo-da-pesquisa-academica
Acesso	20/01/2020
Descritor	Instituto Unibanco

PROGRAMA	PROGRAMA GESTÃO ESCOLAR PARA A EQUIDADE
Site	http://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/9322-minas-gerais-faz-da-educacao-instrumento-contr-o-racismo http://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/6580-equidade-racial-escola-mineira-e-premiada-em-concurso-desenvolvera-projeto-sobre-o-tema-em-2015
Acesso	20/01/2020
Descritor	Instituto Unibanco
PROGRAMA	EDUCAÇÃO & PARTICIPAÇÃO
Site	http://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/9215-plataforma-oferece-curso-gratuito-de-comunicacao-digital-para-educadores
Acesso	20/01/2020
Descritor	Fundação itaú
PROGRAMA	PRÊMIO ESCOLA VOLUNTÁRIA
Site	http://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/8111-prorrogado-para-o-dia-10-de-julho-o-prazo-para-se-inscrever-no-premio-escola-voluntaria
Acesso	20/01/2020
Descritor	Fundação itaú
PROGRAMA	CURSO "O CURRÍCULO REFERÊNCIA DE MINAS GERAIS"
Site	http://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/10600-educadores-das-redes-publica-e-privada-podem-se-inscrever-para-cursos-de-formacao-do-curriculo-referencia-de-minas-gerais
Acesso	21/01/2020
Descritor	Undime
PROGRAMA	AGENDA DA APRENDIZAGEM

Site	http://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/10533-representantes-da-secretaria-de-educacao-de-minas-participam-do-2-encontro-da-frente-curriculo-e-novo-ensino-medio
Acesso	21/01/2020
Descritor	Undime
PROGRAMA	CURSOS DE FORMAÇÃO SOBRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) (“A BNCC E A GESTÃO ESCOLAR”, “OS CONSELHOS DE EDUCAÇÃO E A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC”, “A BNCC NA EDUCAÇÃO INFANTIL”)
Site	http://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/10470-educadores-podem-se-inscrever-em-cursos-sobre-a-base-nacional-comum-curricular-oferecidos-pelo-mec
Acesso	21/01/2020
Descritor	Undime
PROGRAMA	PROGRAMA CONSUMO SAUDÁVEL DENTRO E FORA DAS ESCOLAS
Site	http://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/10169-programa-consumo-saudavel-levara-informacoes-sobre-alimentos-saudaveis-e-direitos-do-consumidor-a-todas-as-escolas-de-minas-gerais
Acesso	21/01/2020
Descritor	Undime
PROGRAMA	FORMAÇÃO DO TERCEIRO MÓDULO DO PACTO NACIONAL DE APRENDIZAGEM NA IDADE CERTA (PNAIC)
Site	http://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/9672-formacao-do-pnaic-tem-inicio-em-minas-gerais
Acesso	21/01/2020
Descritor	Undime

PROGRAMA	DESAFIO CRIATIVOS DA ESCOLA
Site	https://criativosdaescola.com.br/ http://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/9140-estudantes-podem-inscrever-projetos-em-premiacao-desafio-criativos-da-escola
Acesso	21/01/2020
Descritor	Undime
PROGRAMA	OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ADOLESCÊNCIAS, QUALIDADE E EQUIDADE NA ESCOLA PÚBLICA
Site	http://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/9954-ita-social-e-fundacao-carlos-chagas-lancam-edital-de-financiamento-de-pesquisas-sobre-os-anos-finais-do-ensino-fundamental https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/editalef2/
Acesso	GREPPE
Descritor	GREPPE
PROGRAMA	PROGRAMA STEM TECHCAMP BRASIL
Site	http://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/9397-inscricoes-abertas-para-o-programa-stem-techcamp-brasil https://febrace.org.br/stemtechcampbrasil/2019/ https://www.lsitec.org.br/institucional https://maisunidos.org/grupo-unidos/
Acesso	GREPPE
Descritor	GREPPE

PROGRAMA	PROGRAMA LÍDERES INTERNACIONAIS EM EDUCAÇÃO (INTERNATIONAL LEADERS IN EDUCATION PROGRAM – ILEP)
Site	http://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/7766-professores-de-lingua-inglesa-podem-se-inscrever-em-programa-que-oferece-curso-de-aperfeicoamento-nos-estados-unidos
Acesso	GREPPE
Descritor	GREPPE
PROGRAMA	PRÊMIO VIVALEITURA
Site	http://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/7760-8-premio-vivaleitura-ja-esta-com-inscricoes-abertas
Acesso	GREPPE
Descritor	GREPPE

SÃO PAULO

PROGRAMA	PRÊMIO RESPOSTAS PARA O AMANHÃ
Site	https://www.educacao.sp.gov.br/noticia/tecnologia/hoje-17-e-o-ultimo-dia-de-inscricoes-no-premio-respostas-para-o-amanha/ https://respostasparaoamanha.com.br/como-participar
Acesso	09/01/2020
Descritor	Cenpec
PROGRAMA	ESCREVENDO O FUTURO - OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA
Site	https://www.escrevendoofuturo.org.br/programa/#quem-somos http://www.rj.gov.br/secretaria/NoticiaDetalhe.aspx?id_noticia=4459&pl=alunas-conquistam-medalhas-de-prata-na-olimp%C3%ADada-de-l%C3%ADngua-portuguesa
Acesso	09/01/2020
Descritor	Cenpec

PROGRAMA	A HORA DO CÓDIGO
Site	https://www.educacao.sp.gov.br/noticias/maior-evento-gratuito-de-programacao-do-mundo-chega-ao-brasil/ https://hourofcode.com/br
Acesso	09/01/2020
Descritor	Fundação Lemann
PROGRAMA	ESCOLA VIRTUAL DE PROGRAMAS EDUCACIONAIS (EVESP)
Site	https://www.educacao.sp.gov.br/noticias/alunos-matriculados-em-curso-de-libras-ganham-suporte-para-acompanhar-aulas/
Acesso	09/01/2020
Descritor	Fundação Lemann
PROGRAMA	REDE DO SABER
Site	http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/ https://www.educacao.sp.gov.br/noticias/escola-de-formacao-e-aperfeicoamento-de-professores-oferece-cursos-e-acoes-aos-servidores-da-educacao/
Acesso	09/01/2020
Descritor	Fundação Lemann
PROGRAMA	CURSO “ENSINO HÍBRIDO: PERSONALIZAÇÃO E TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO” - ESCOLA DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE PROFESSORES (EFAP)
Site	https://www.educacao.sp.gov.br/noticias/formacao-que-discutira-integracao-de-tecnologias-em-sala-de-aula-tem-inscricoes-prorrogadas/
Acesso	09/01/2020
Descritor	Fundação Lemann
PROGRAMA	CARAVANA VIDEOAULAS

Site	https://www.educacao.sp.gov.br/noticias/professores-participam-de-oficina-tecnica-e-de-locucao-para-producao-de-videoaulas/
Acesso	09/01/2020
Descritor	Fundação Lemann
PROGRAMA	GESTÃO PARA APRENDIZAGEM
Site	https://www.educacao.sp.gov.br/noticias/inscricoes-para-o-curso-gestao-para-aprendizagem-se-encerram-nesta-segunda-18/
Acesso	09/01/2020
Descritor	Fundação Lemann
PROGRAMA	PRÊMIO EDUCADOR NOTA 10
Site	https://premioeducadornota10.org/
Acesso	09/01/2020
Descritor	Fundação Lemann
PROGRAMA	PROJETO LÍDERES PÚBLICOS
Início	2019
Site	https://www.educacao.sp.gov.br/balanco-100-dias/balancotrimestral-projeto-lideres-publicos-fomenta-lideranca-com-foco-na-educacao/
Acesso	09/01/2020
Descritor	Fundação Lemann
PROGRAMA	PRÊMIO JOVEM CIENTISTA
Site	https://www.educacao.sp.gov.br/noticias/alunos-do-ensino-medio-tem-ate-hoje-3-para-se-inscreverem-em-oficina-do-premio-jovem-cientista/ http://www.jovemcientista.cnpq.br/
Acesso	09/01/2020
Descritor	Fundação Lemann

PROGRAMA	PROGRAMA APRENDIZ LEGAL
Site	https://www.educacao.sp.gov.br/noticias/programa-incentiva-o-ingresso-de-jovens-das-escolas-publicas-no-mercado-de-trabalho/ http://site.aprendizlegal.org.br/o-que-e
Acesso	09/01/2020
Descritor	Fundação Lemann
PROGRAMA	PROGRAMA CIÊNCIA PARA TODOS
Site	https://www.educacao.sp.gov.br/noticia/ensino-medio/concurso-ciencia-para-todos-aceita-inscricoes-ate-sexta-20/
Acesso	09/01/2020
Descritor	Fundação Lemann
PROGRAMA	OFICINA PARA PROFISSIONAIS DO INOVA EDUCAÇÃO
Site	https://www.educacao.sp.gov.br/noticia/novo-prazo-para-conclusao-das-atividades-inova-educacao/ https://www.educacao.sp.gov.br/noticia/oficina-na-educacao-busca-construir-perfil-de-professores-seculo-xxi/
Acesso	09/01/2020
Descritor	Instituto Ayrton Senna
PROGRAMA	CURSO "DIÁLOGOS PELA JUVENTUDE"
Site	https://www.educacao.sp.gov.br/noticias/dia-d-de-escuta-da-rede-nas-escolas-para-discutir-propostas-pedagogicas-e-compartilhar-boas-praticas-e-prorrogado-ate-sexta-feira/ https://www.educacao.sp.gov.br/noticias/secretaria-da-educacao-inicia-ciclo-de-formacoes-para-aproximar-escola-universo-dos-jovens/
Acesso	09/01/2020
Descritor	Instituto Ayrton Senna

PROGRAMA	EDULAB21
Site	https://www.educacao.sp.gov.br/noticias/nalini-participa-de-reuniao-de-conselho-da-edulab21/ https://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/como-atuamos/Atuacao2/edulab-21.html
Acesso	09/01/2020
Descritor	Instituto Ayrton Senna
PROGRAMA	FORMAÇÃO DE FORMADORES PARA GESTÃO PEDAGÓGICA DO PROGRAMA SALA DE LEITURA
Site	https://www.educacao.sp.gov.br/noticias/professores-das-salas-de-leitura-participam-de-curso-para-gestao-pedagogica/
Acesso	09/01/2020
Descritor	Instituto Ayrton Senna
PROGRAMA	PROGRAMA SUPERAÇÃO JOVEM
Site	https://www.educacao.sp.gov.br/noticias/foram-prorrogadas-as-inscricoes-para-o-programa-superacao-jovem/
Acesso	09/01/2020
Descritor	Instituto Ayrton Senna
PROGRAMA	CIRCUITO AYRTON SENNA DA JUVENTUDE
Site	https://www.educacao.sp.gov.br/noticias/escola-se-prepara-para-segundo-bate-papo-com-jovens-circuito-ayrton-senna-da-juventude/
Acesso	09/01/2020
Descritor	Instituto Ayrton Senna
PROGRAMA	CURSOS DE ATUALIZAÇÃO SOBRE A BNCC
Site	https://www.educacao.sp.gov.br/noticias/professor-confira-cursos-gratuitos-para-aprimorar-o-planejamento-de-aula/
Acesso	20/01/2020

Descritor	Inspirare
PROGRAMA	REDE ESCOLA DIGITAL
Site	https://www.educacao.sp.gov.br/noticia/plataforma-facilita-aos-professores-busca-por-praticas-pedagogicas/ https://escoladigital.org.br/pagina/sobre-nos
Acesso	20/01/2020
Descritor	Inspirare
PROGRAMA	COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM "ESCOLA DE QUALIDADE PARA TODOS E PARA CADA UM"
Site	https://www.educacao.sp.gov.br/noticias/aos-educadores-reconhecimento-formacao-e-livros/
Acesso	20/01/2020
Descritor	Instituto Natura
PROGRAMA	CURSO "ENSINO MÉDIO INCLUSIVO: CONSTRUINDO UMA ESCOLA PARA TODOS"
Site	https://www.educacao.sp.gov.br/noticia/curso-da-efap-fomenta-praticas-de-educacao-inclusiva/
Acesso	20/01/2020
Descritor	Instituto Unibanco
PROGRAMA	GESTÃO ESCOLAR PARA EQUIDADE: ELAS NAS EXATAS
Site	https://www.educacao.sp.gov.br/noticias/concurso-incentiva-meninas-do-ensino-medio-a-optarem-por-carreiras-em-tecnologia/
Acesso	20/01/2020
Descritor	Instituto Unibanco
PROGRAMA	PRÊMIO ITAÚ-UNICEF

Site	https://www.educacao.sp.gov.br/noticias/premio-itaunicef-oferece-formacao-gratuita-e-a-distancia-sobre-gestao-de-relacionamentos-2/
Acesso	20/01/2020
Descritor	Itaú
PROGRAMA	OBMEP NA ESCOLA
Site	https://www.educacao.sp.gov.br/noticias/inscricoes-para-obmep-na-escola-se-encerram-nesta-sexta-28/ http://www.obmep.org.br/apresentacao.htm
Acesso	20/01/2020
Descritor	Itaú
PROGRAMA	CURSO "APRENDENDO POR MEIO DE RESENHAS"
Site	https://www.educacao.sp.gov.br/noticia/cursos-para-professores/curso-online-de-resenhas-disponivel-para-professores-fundamental/
Acesso	20/01/2020
Descritor	Itaú
PROGRAMA	PRÊMIO ESCOLA VOLUNTÁRIA
Site	https://www.educacao.sp.gov.br/noticias/sua-escola-esta-participando-do-premio-escola-voluntaria-a-lista-com-os-finalistas-sai-hoje/
Acesso	20/01/2020
Descritor	Itaú
PROGRAMA	CONCURSO “RECRIANDO VINÍCIUS E DRUMMOND: APRENDIZ EM CONSTRUÇÃO”
Site	https://www.educacao.sp.gov.br/noticias/alunos-da-rede-estadual-sao-premiados-em-concurso-cultural/
Acesso	20/01/2020
Descritor	Itaú

PROGRAMA	ENCONTRO "NOVAS FORMAS APRENDIZAGEM"
Site	https://www.educacao.sp.gov.br/noticias/secretario-se-reune-com-diretores-e-professores-para-discutir-praticas-educacionais/
Acesso	20/01/2020
Descritor	Instituto Singularidades
PROGRAMA	PROGRAMA ESCOLA NA VIBE DA PAZ
Site	https://www.educacao.sp.gov.br/noticia/agenda-do-secretario/secretario-rossieli-soares-participa-lancamento-programa-na-paz-na-vibe-da-undime-sp/ https://www.navibedapaz.com.br/sobre
Acesso	20/01/2020
Descritor	Undime
PROGRAMA	AGENDA DA APRENDIZAGEM
Site	https://www.educacao.sp.gov.br/noticia/agenda-do-secretario/novo-ensino-medio-e-tema-de-debate-com-secretarios-e-tecnicos-de-todos-os-estados/
Acesso	20/01/2020
Descritor	Undime
PROGRAMA	PRÊMIO VIVALEITURA
Site	https://www.educacao.sp.gov.br/noticias/estao-abertas-as-inscricoes-para-o-premio-vivaleitura-2016/
Acesso	20/01/2020
Descritor	Undime

ANEXO A – DOCUMENTO DA FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL E SUAS PARCERIAS COM O PODER PÚBLICO EM 2020

Município/Estado/Entidade	Objeto da Parceria	Contrato	Vigência	Situação da Prestação de Contas
Município de Andaraí	Implementação do Programa Melhoria da Educação	Acordo de cooperação	01/03/2019 a 31/12/2020	Prazo para entrega: 31/12/2020
Município de Itapeçerica da Serra	Implementação do Programa Melhoria da Educação	Acordo de cooperação	01/03/2019 a 31/12/2020	Prazo para entrega: 31/12/2020
Município de Itapevi	Implementação do Programa Melhoria da Educação	Acordo de cooperação	01/03/2019 a 31/12/2020	Prazo para entrega: 31/12/2020
Município de Juazeiro	Implementação do Programa Melhoria da Educação	Acordo de cooperação	01/03/2019 a 31/12/2020	Prazo para entrega: 31/12/2020
Município de Paulista	Implementação do Programa Melhoria da Educação	Acordo de cooperação	01/03/2019 a 31/12/2020	Prazo para entrega: 31/12/2020
Município de São Vicente	Implementação do Programa Melhoria da Educação	Acordo de cooperação	01/03/2019 a 31/12/2020	Prazo para entrega: 31/12/2020
Município de Seabra	Implementação do Programa Melhoria da Educação	Acordo de cooperação	01/03/2019 a 31/12/2020	Prazo para entrega: 31/12/2020
Município de Suzano	Implementação do Programa Melhoria da Educação	Acordo de cooperação	01/03/2019 a 31/12/2020	Prazo para entrega: 31/12/2020
Município de Lauro de Freitas	Implementação do Programa Melhoria da Educação	Acordo de cooperação	01/03/2019 a 31/12/2020	Prazo para entrega: 31/12/2020
Município de Várzea Grande	Implementação do Programa Melhoria da Educação	Acordo de cooperação	01/03/2019 a 31/12/2020	Prazo para entrega: 31/12/2020
Município de Boa Vista do Tupim	Implementação do Programa Melhoria da Educação	Acordo de Cooperação	01/03/2019 a 31/12/2020	Prazo para entrega: 31/12/2020
Município de Boninal	Implementação do Programa Melhoria da Educação	Acordo de Cooperação	01/03/2019 a 31/12/2020	Prazo para entrega: 31/12/2020
Município de Cafarnaum	Implementação do Programa Melhoria da Educação	Acordo de Cooperação	01/03/2019 a 31/12/2020	Prazo para entrega: 31/12/2020
Município de Ibitiara	Implementação do Programa Melhoria da Educação	Acordo de Cooperação	01/03/2019 a 31/12/2020	Prazo para entrega: 31/12/2020
Município de Iraquara	Implementação do Programa Melhoria da Educação	Acordo de Cooperação	01/03/2019 a 31/12/2020	Prazo para entrega: 31/12/2020
Município de Morro do Chapéu	Implementação do Programa Melhoria da Educação	Acordo de Cooperação	01/03/2019 a 31/12/2020	Prazo para entrega: 31/12/2020
Município de Mucugê	Implementação do Programa Melhoria da Educação	Acordo de Cooperação	01/03/2019 a 31/12/2020	Prazo para entrega: 31/12/2020
Município de Oliveira dos Brejinhos	Implementação do Programa Melhoria da Educação	Acordo de Cooperação	01/03/2019 a 31/12/2020	Prazo para entrega: 31/12/2020
Município de São Félix do Coribe	Implementação do Programa Melhoria da Educação	Acordo de Cooperação	01/03/2019 a 31/12/2020	Prazo para entrega: 31/12/2020
Município de Souto Soares	Implementação do Programa Melhoria da Educação	Acordo de Cooperação	01/03/2019 a 31/12/2020	Prazo para entrega: 31/12/2020
Município de Tapiramutá	Implementação do Programa Melhoria da Educação	Acordo de Cooperação	01/03/2019 a 31/12/2020	Prazo para entrega: 31/12/2020
Município de Xique-Xique	Implementação do Programa Melhoria da Educação	Acordo de Cooperação	01/03/2019 a 31/12/2020	Prazo para entrega: 31/12/2020
Consórcio Intermunicipal do Sul do Estado de Alagoas - CONISUL	Implementação do Programa Melhoria da Educação	Acordo de cooperação	01/03/2019 a 31/12/2020	Prazo para entrega: 31/12/2020
Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco	Implementação do Programa Melhoria da Educação	Acordo de Cooperação	26/06/2019 a 26/01/2021	Prazo para entrega: 26/03/2021
Universidade de São Paulo (USP) e Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo (FUSP)	Cátedra de Educação Básica no Instituto de Estudos Avançados da USP	Termo de Convênio	14/01/2019 a 13/01/2024	Prazo para entrega: 12/02/2024
Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES)	Educação Conectada - Implementação e Uso de Tecnologias Digitais na Educação	Contrato de Parceria	18/12/2018 a 18/12/2021	N/A
Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Americana (SP)	Destinação de recursos ao Fundo dos Direitos da Criança e do Adolescente	Acordo de Cooperação	01/12/2019 a 31/12/2020	Prazo para entrega: 31/12/2020

Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Pirajuí (SP)	Destinação de recursos ao Fundo dos Direitos da Criança e do Adolescente	Acordo de Cooperação	01/12/2019 a 31/12/2020	Prazo para entrega: 31/12/2020
Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Uiraúna (PB)	Destinação de recursos ao Fundo dos Direitos da Criança e do Adolescente	Acordo de Cooperação	01/12/2019 a 31/12/2020	Prazo para entrega: 31/12/2020
Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Espírito Santo do Pinhal (SP)	Destinação de recursos ao Fundo dos Direitos da Criança e do Adolescente	Acordo de Cooperação	01/12/2019 a 31/12/2020	Prazo para entrega: 31/12/2020
Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Embu Guaçu (SP)	Destinação de recursos ao Fundo dos Direitos da Criança e do Adolescente	Acordo de Cooperação	01/12/2019 a 31/12/2020	Prazo para entrega: 31/12/2020
Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Dracena (SP)	Destinação de recursos ao Fundo dos Direitos da Criança e do Adolescente	Acordo de Cooperação	01/12/2019 a 31/12/2020	Prazo para entrega: 31/12/2020
Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Espírito Santo (PB)	Destinação de recursos ao Fundo dos Direitos da Criança e do Adolescente	Acordo de Cooperação	01/12/2019 a 31/12/2020	Prazo para entrega: 31/12/2020
Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Várzea Grande (MT)	Destinação de recursos ao Fundo dos Direitos da Criança e do Adolescente	Acordo de Cooperação	16/09/2019 a 31/12/2020	Prazo para entrega: 31/12/2020
Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Itá (SC)	Destinação de recursos ao Fundo dos Direitos da Criança e do Adolescente	Acordo de Cooperação	01/12/2019 a 31/12/2020	Prazo para entrega: 31/12/2020
Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Francisco Morato (SP)	Destinação de recursos ao Fundo dos Direitos da Criança e do Adolescente	Acordo de Cooperação	01/12/2019 a 31/12/2020	Prazo para entrega: 31/12/2020
Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Pindamonhangaba (SP)	Destinação de recursos ao Fundo dos Direitos da Criança e do Adolescente	Acordo de Cooperação	01/12/2019 a 31/12/2020	Prazo para entrega: 31/12/2020
Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Novo Hamburgo (SP)	Destinação de recursos ao Fundo dos Direitos da Criança e do Adolescente	Acordo de Cooperação	01/12/2019 a 31/12/2020	Prazo para entrega: 31/12/2020
Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Lavras (MG)	Destinação de recursos ao Fundo dos Direitos da Criança e do Adolescente	Acordo de Cooperação	01/12/2019 a 31/12/2020	Prazo para entrega: 31/12/2020
Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Linhares (ES)	Destinação de recursos ao Fundo dos Direitos da Criança e do Adolescente	Acordo de Cooperação	01/12/2019 a 31/12/2020	Prazo para entrega: 31/12/2020
Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Lins (SP)	Destinação de recursos ao Fundo dos Direitos da Criança e do Adolescente	Acordo de Cooperação	01/12/2019 a 31/12/2020	Prazo para entrega: 31/12/2020
Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente do Rio Grande do Sul (SC)	Destinação de recursos ao Fundo dos Direitos da Criança e do Adolescente	Acordo de Cooperação	01/12/2019 a 31/12/2020	Prazo para entrega: 31/12/2020
Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Anadia (AL)	Destinação de recursos ao Fundo dos Direitos da Criança e do Adolescente	Acordo de Cooperação	01/12/2019 a 31/12/2020	Prazo para entrega: 31/12/2020
Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Monsenhor Tabosa (CE)	Destinação de recursos ao Fundo dos Direitos da Criança e do Adolescente	Acordo de Cooperação	01/12/2019 a 31/12/2020	Prazo para entrega: 31/12/2020
Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Patos (PB)	Destinação de recursos ao Fundo dos Direitos da Criança e do Adolescente	Acordo de Cooperação	01/12/2019 a 31/12/2020	Prazo para entrega: 31/12/2020
Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Pilar do Sul (SP)	Destinação de recursos ao Fundo dos Direitos da Criança e do Adolescente	Acordo de Cooperação	01/12/2019 a 31/12/2020	Prazo para entrega: 31/12/2020
Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Alumínio (SP)	Destinação de recursos ao Fundo dos Direitos da Criança e do Adolescente	Acordo de Cooperação	01/12/2019 a 31/12/2020	Prazo para entrega: 31/12/2020
Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de São José do Rio Preto (SP)	Destinação de recursos ao Fundo dos Direitos da Criança e do Adolescente	Acordo de Cooperação	01/12/2019 a 31/12/2020	Prazo para entrega: 31/12/2020
Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Ibirimir (PE)	Destinação de recursos ao Fundo dos Direitos da Criança e do Adolescente	Acordo de Cooperação	01/12/2019 a 31/12/2020	Prazo para entrega: 31/12/2020
Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Viçosa (MG)	Destinação de recursos ao Fundo dos Direitos da Criança e do Adolescente	Acordo de Cooperação	01/12/2019 a 31/12/2020	Prazo para entrega: 31/12/2020
Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Goitá (PE)	Destinação de recursos ao Fundo dos Direitos da Criança e do Adolescente	Acordo de Cooperação	01/12/2019 a 31/12/2020	Prazo para entrega: 31/12/2020
Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Itapevi (SP)	Destinação de recursos ao Fundo dos Direitos da Criança e do Adolescente	Acordo de Cooperação	01/12/2019 a 31/12/2020	Prazo para entrega: 31/12/2020
Prefeitura Municipal de Suzano	Aplicação de instrumentos que mensurem a qualidade da educação infantil (MELE) em um conjunto de municípios, incluindo o município de Suzano, que represente de modo mais amplo diferentes contextos da educação infantil no Brasil, visando a caracterização nacional da qualidade dos contextos de aprendizagem para, a partir deste diagnóstico, inspirar políticas públicas para esta etapa educacional	Acordo de cooperação	18/05/2020 a 17/05/2021	Prazo para entrega: 17/08/2021
Secretaria da Educação do Estado da Bahia	Implementação do Plano de Trabalho da Formação Continuada dos profissionais da educação que atuam nas escolas da Rede Pública de ensino do Estado da Bahia	Acordo de cooperação	14/02/2020 a 30/12/2022	Prazo para entrega: 30/03/2023

Fonte: Itaú Social, 2020, disponível em: <https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2020/10/IS-Parcerias-com-o-poder-publico_2020.pdf>. Acesso em 24 de maio de 2021.