

**UNESP – CAMPUS DE RIO CLARO
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

RAQUEL FONTES BORGHI

**QUE EDUCAÇÃO É PÚBLICA? UMA QUESTÃO
EM DISPUTA**

**Rio Claro – SP
2022**



DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

RAQUEL FONTES BORGHI

**QUE EDUCAÇÃO É PÚBLICA? UMA QUESTÃO EM
DISPUTA**

Trabalho apresentado como exigência
parcial para obtenção do título de livre-
docente em Política Educacional, do
Instituto de Biociências – UNESP – Rio
Claro.

**RIO CLARO - SP
2022**

RESUMO

A partir da minha trajetória no campo das pesquisas acerca da privatização da educação básica no Brasil é que decorre o trabalho aqui apresentado. Diante da evidente reconfiguração das relações entre o público e o privado neste processo, alguns questionamentos foram emergindo ao longo desta trajetória. Qual a essência da educação pública que defendemos e que pode fazer frente ao avanço dos processos de privatização? Que educação é pública? A quem interessa a atual nebulosidade entre o público e o privado? Podemos dizer que o sentido de educação pública está em disputa no Brasil atual? Neste trabalho, apresento como tais questionamentos emergiram a partir das três dimensões da privatização que venho investigando como pesquisadora do GREPPE (Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional), quais sejam: a privatização da oferta, da gestão e dos currículos (ADRIÃO, 2018a). Compreendo que é preciso demarcar claramente as fronteiras entre o público e o privado e defender a educação pública que se dá na escola pública-estatal comprometida com a proposta formativa de uma educação pela e para a democracia. É esta concepção de educação pública que pode fazer frente a uma sociedade cada vez mais individualizada e contribuir para a construção de sentidos públicos e coletivos para a educação.

PALAVRAS-CHAVE: privatização; educação pública; democracia; direito à educação.

SUMÁRIO

RESUMO.....	3
INTRODUÇÃO	7
QUE EDUCAÇÃO É PÚBLICA? UMA QUESTÃO EM DISPUTA.....	8
Início dos questionamentos sobre privatização	8
Os processos de privatização no movimento de crise e expansão do capital .	13
1. QUE EDUCAÇÃO É PÚBLICA? A NEBULOSA FRONTEIRA ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO NAS PESQUISAS ACERCA DA PRIVATIZAÇÃO DA OFERTA EDUCATIVA	19
1.1. Sobre a dimensão da privatização da oferta educativa	19
1.2. Sobre os questionamentos	21
1.3. As pesquisas e produções.....	21
1.4. Que educação é pública? Emergência do questionamento na dimensão da privatização da oferta.....	24
2. A DIMENSÃO DA PRIVATIZAÇÃO DO CURRÍCULO: O SEQUESTRO DOS FINS PÚBLICOS DA EDUCAÇÃO	37
2.1. Dos questionamentos.....	37
2.2. As pesquisas e produções.....	37
2.3. A dimensão da privatização do currículo	40
2.4. O processo de construção curricular.....	44
2.5. A atuação do setor privado no processo de construção curricular	47

2.6. Retomando a pergunta inicial – que educação é pública? O sequestro dos fins públicos da educação.....	56
3. DESCONSTRUINDO FRONTEIRAS ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO - OS ESTUDOS DO GREPPE ACERCA DA PRIVATIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR E EDUCACIONAL	62
3.1. Dos questionamentos.....	64
3.2. O PDRAE e a defesa de um setor público não estatal	64
3.3. A desconstrução das fronteiras: publicização e/ou privatização?	68
3.4. Gerencialismo e lógica de mercado na gestão escolar e educacional	70
3.5. Governança corporativa: a privatização da gestão e política educacional	76
4. ALGUNS APONTAMENTOS PARA CONTINUAR A CONVERSA	83
4.1. A correlação de forças entre o público e o privado.....	83
4.2. Os questionamentos levantados	88
4.3. Que educação é pública? Uma questão em disputa	89
4.4. Para continuar as pesquisas, os estudos, as reflexões e a luta!... ..	95
REFERÊNCIAS	96

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.....11

Quadro 2.....28

Quadro 3.....41

Quadro 4.....55

Quadro 5.....62

INTRODUÇÃO

A educação pública no Brasil historicamente é ofertada pela escola pública estatal. No entanto, como veremos, as fronteiras entre o público e o privado no Brasil vêm sendo borradas em um complexo processo, servil ao capital, que não se restringe à área educacional, e que deve ser compreendido no movimento de crise e expansão capitalista.

A partir da minha trajetória no campo das pesquisas acerca da privatização da educação básica no Brasil é que decorre o trabalho aqui apresentado. Diante da evidente reconfiguração das relações entre o público e o privado neste processo, alguns questionamentos foram emergindo ao longo desta trajetória. Qual a essência da educação pública que defendemos e que pode fazer frente ao avanço dos processos de privatização? Que educação é pública? A quem interessa a atual simbiose ou fronteiras nebulosas entre o público e o privado? Podemos dizer que o sentido de educação pública está em disputa no Brasil atual?

Neste trabalho, apresento como tais questionamentos emergiram a partir das três dimensões da privatização que venho pesquisando como pesquisadora do GREPPE (Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional), quais sejam: a privatização da oferta, da gestão e dos currículos (ADRIÃO, 2018a). Compreendo que é preciso demarcar claramente as fronteiras entre o público e o privado e defender a educação pública que se dá na escola pública-estatal comprometida com a proposta formativa de uma educação pela e para a democracia. Educar pela e para a democracia é formar sujeitos históricos, preparados para construir outra realidade social. É esta concepção de educação pública que pode fazer frente a uma sociedade cada vez mais individualizada e contribuir para a construção de sentidos públicos e coletivos para a educação.

QUE EDUCAÇÃO É PÚBLICA? UMA QUESTÃO EM DISPUTA

Início dos questionamentos sobre privatização

Temos presenciado na última década uma intensificação de processos de privatização da educação no Brasil (ADRIÃO *et al.*, 2009a; BORGHI, 2018; GARCIA, 2006; SANTOS, 2012; PERONI, 2018a). Assim, inicio este texto apresentando um pouco de minha trajetória acadêmica e a entrada na temática da privatização da educação básica.

Muitos estudos evidenciam que os processos de privatização na educação não correspondem exclusivamente ao modelo tradicional de transferência da propriedade estatal para a propriedade privada (BORGHI, 2018; ADRIÃO, 2018a; PERONI, 2012, MONTAÑO, 2002). Belfield e Levin (2004, p. 19) afirmam que a privatização:

É um termo guarda-chuva referente a diferentes programas e políticas educacionais. Como uma definição geral, as privatizações transferem as atividades, os ativos e as responsabilidades do governo/instituições e organizações públicas para os indivíduos e as agências. Além disso, a privatização é frequentemente pensada como "liberalização" – onde agentes dos países são isentos de regulamentações governamentais, ou como "mercantilização", onde novos mercados são criados como serviços alternativos aos governamentais. (BELFIELD; LEVIN, 2004, p. 19).

Partimos, ainda, do entendimento de Peroni, Oliveira e Fernandes (2008) para as quais as novas fronteiras entre o público e o privado devem ser pensadas como parte da redefinição do papel do Estado no contexto do neoliberalismo, da Terceira Via, da globalização e da reestruturação produtiva. Para Peroni (2021), a relação entre o público e o privado na educação não se limita apenas à propriedade. Ela deve ser

[...] entendida como projetos societários em disputa, que ocorrem na correlação de forças tanto no Estado, quanto na sociedade civil, com forças sociais que defendem projetos privados com interesses vinculados ao mercado ou ao neoconservadorismo, em uma perspectiva de classe, com profundas implicações para a construção de uma sociedade democrática. (PERONI, 2018b, p. 214).

E Peroni (2021, p. 20) continua: “Entendemos que a relação entre o público e o privado nas políticas educacionais é a materialização das correlações de forças que ocorrem na sociedade em um período particular do capitalismo”. Também Cunha (2007) vai abordar a relação meandrosa entre o público e o privado no Brasil. Diz o autor:

No meu entender, a privatização é um processo cheio de meandros, que não comporta resposta simples. Isso porque a segmentação dos sistemas educacionais não obedece a um trajeto retilíneo, sendo determinada por forças que ora incentivam o crescimento do setor público, ora do setor privado, ora de ambos. (CUNHA, 2007, p. 810).

Também parto do entendimento de que os processos de privatização devem ser compreendidos no movimento de crise e expansão capitalista, assim como o fazem outros autores (SILVA JR; SGUISSARDI, 2001; HARVEY, 2011).

A partir desta concepção ampla de privatização, compreendo que minha inserção na temática da privatização da educação aparece, pela primeira vez de modo tangencial, durante a pesquisa de doutorado em que estudei o processo de municipalização do ensino e suas implicações para as condições de trabalho docente. A pesquisa foi realizada no início da década de 2000, entre 2001-2005. Naquele momento afirmei que a

Eficiência, redistribuição de encargos, democratização, recuperação de legitimidade do poder central, debilitação de sindicatos, redução de gastos públicos e privatização são algumas das motivações para a defesa da descentralização no atual contexto. (BORGHI, 2005, p. 20).

Afirmava ainda que o processo de descentralização representava uma subordinação da educação aos critérios economicistas:

A crise financeira da maior parte dos estados brasileiros reforçou políticas de municipalização do ensino, uma vez que essas possibilitam a redução do déficit público dos estados, e o repasse para os municípios, de parte dos gastos referentes a pessoal. Medidas e orientações como a aproximação da previdência do servidor público com a dos trabalhadores em geral; revisão das regras de estabilidade; adequação salarial às condições locais; diminuição das gratificações, dentre outras, deixam bem claro a subordinação da gestão da educação aos critérios economicistas, mesmo que em prejuízo da qualidade do ensino. (BORGHI, 2005, p. 189).

Como uma das considerações finais acerca do processo de municipalização, apontei que a municipalização do ensino poderia ser vista como um caminho para a “inclusão da educação em uma lógica de mercado que possibilitava a individualização de responsabilidades pelas precárias condições de trabalho em que atuavam os professores” (BORGHI, 2005, p. 41).

Pouco tempo depois, com o início de minhas atividades como docente no Instituto de Biociências-UNESP/Rio Claro, em 2005, fui convidada pela Profa. Theresa Adrião a participar do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Política Educacional –

GREPPE, que tem como temática central de estudo a privatização da educação. Desde então, venho realizando pesquisas referentes a esta temática, com o grupo que atualmente é interinstitucional e abrange pesquisadores da UNESP, UNICAMP, USP e, mais recentemente, da UFR.

Em seu conjunto, as pesquisas do GREPPE analisaram, em diferentes contextos, distintas formas/estratégias pelas quais a educação básica vem sendo privatizada. Ao longo das pesquisas, três dimensões da privatização da educação básica foram se destacando e se constituindo como dimensões de análise do grupo. Como afirma Adrião (2018a), tal divisão decorre de estratégia metodológica reconhecendo-se que a política educacional envolve a interconexão entre tais dimensões.

Ao longo das nossas pesquisas, estas dimensões foram sendo alargadas, alteradas e atualmente se constituem conforme sistematização elaborada por Adrião (2018a) da seguinte maneira:

- A primeira dimensão, relativa à privatização da oferta educacional, operacionaliza-se por meio de três formas: financiamento público (direta ou indiretamente) à oferta educacional por provedor privado, aumento das matrículas em estabelecimentos particulares e a introdução de políticas ou programas de escolha parental (*voucher*, educação domiciliar e *charter school*) (ADRIÃO, 2018a).

- A segunda dimensão refere-se à privatização da gestão da educação, captada em dois âmbitos: privatização da gestão educacional, envolvendo a proposição por atores privados de sistemáticas que assumem caráter sistêmicos, como a introdução de ranqueamentos, bonificações ou formas de terceirização do trabalho docente; e privatização da gestão escolar, relativa à introdução de mecanismos de privatização apenas no âmbito de unidades escolares específicas (ADRIÃO, 2018a).

- A terceira refere-se à privatização do currículo e trata-se da privatização dos processos pedagógicos *strictu sensu*, envolvendo a incidência do setor privado sobre as relações entre professor/a, estudante e conhecimento e insumos curriculares (ADRIÃO, 2018a).

Na mesma sistematização, Adrião (2018a) elabora o seguinte quadro acerca destas dimensões:

Quadro 1 – Dimensões e formas recentes da privatização da Educação Básica a partir de mapeamento da literatura - 1990-2014.

Da oferta educacional	Da gestão da educação	Do currículo
Financiamento público a organizações privadas: - Convênios/contratos/ entre governos e organizações privadas; - Incentivos fiscais; Oferta privada: - Escolas particulares com fins de lucro; - Tutorias; - Aulas particulares; Incentivos à escolha parental (subsídio à oferta): - Escolas privadas conveniadas ou sob contrato custeadas por aluno matriculado com fundos públicos (<i>Charter school</i>); - Bolsas de estudo/<i>Voucher</i>/créditos educativos; - Educação domiciliar.	Privatização da gestão escolar: - Transferência da gestão escolar para organizações com fins de lucro; - Transferência da gestão escolar para organizações sem fins de lucro; - Transferência da gestão escolar para cooperativas de trabalhadores, de pais ou comunitárias; Privatização da gestão educacional pública: - Transferência da gestão do sistema educacional para organizações lucrativas por meio de PPPs; - Transferência da gestão do sistema educacional para organizações sem fins de lucro ou com fins de lucro.	- Compra ou adoção pelo poder público de desenhos curriculares elaborados pelo setor privado; - Compra ou adoção pelo poder público de tecnologias educacionais e demais insumos curriculares desenvolvidos pelo setor privado; - Compra ou adoção pelo poder público de sistemas privados de ensino (SPE).

Fonte: Adrião (2018a).

Além da divisão metodológica nas dimensões anteriormente apresentadas, as pesquisas realizadas, em sua grande maioria, abordam duas etapas. A primeira delas é um mapeamento de estratégias de privatização, seguida de uma segunda etapa em que alguns casos são selecionados para um estudo mais aprofundado acerca da implementação, efetivação e implicações de estratégias de privatização. Nos últimos anos, o olhar para as implicações dos processos de privatização tem se voltado para a questão do direito humano à educação.

O grupo já realizou mapeamentos no âmbito dos municípios paulistas (ADRIÃO, coord. 2009; BORGHI, coord. 2012), dos municípios brasileiros (ADRIÃO, coord. 2016) e dos estados brasileiros (ADRIÃO, coord. 2018, 2022).

Também muitos casos municipais e estaduais foram pesquisados, considerando que o conhecimento gerado pelo estudo de caso é diferente do conhecimento derivado de outros estudos. Para Merriam (1998), os estudos de caso envolvem: particularidade (o caso em si tem importância, seja pelo que revela sobre o fenômeno, seja pelo que representa); descrição (o produto de um estudo de caso é uma descrição densa que envolve um grande número de variáveis); heurística (iluminam a compreensão do leitor sobre o fenômeno estudado); indução (mais que comprovar hipóteses, o estudo de caso e os estudos qualitativos trazem descobertas de novas relações, conceitos, compreensão).

A seguir, uma lista com as principais pesquisas desenvolvidas no âmbito do GREPPE e das quais fiz parte da equipe de pesquisadores:

- Estratégias municipais para a oferta de educação básica: uma análise de parcerias público-privadas no Estado de São Paulo (2006-2009). Coordenação Theresa Adrião. Financiamento FAPESP;
- As parcerias público-privadas para a compra de sistemas de ensino: análise das consequências para a organização do trabalho na escola (2009-12). Coordenação Teise Garcia. Financiada pelo CNPq;
- A oferta educacional na educação infantil: arranjos institucionais entre o público e o privado (2009-12). Coordenação Raquel Borghi. Financiada pelo CNPq.

- Sistemas de Ensino Privados na Educação Pública Brasileira: impactos da mercantilização para o direito à educação. Concluída em 2016. Coordenado pela Professora Theresa Adrião e com apoio da *Privatisation in Education Research Initiative* (PERI).
- Mapeamento das estratégias de privatização da educação básica no Brasil (2005-15). Coordenação Theresa Adrião e financiada pelo CNPq.
- Análise do mapeamento das estratégias de privatização da educação básica no Brasil: atores, programas e consequências para a educação pública. Em andamento. Coordenação de Theresa Adrião e financiada pela FAPESP.

De modo geral, as pesquisas evidenciam a complexidade e intensificação dos processos de privatização da educação básica bem como implicações para o direito humano à educação.

A partir da minha trajetória no campo das pesquisas acerca da privatização da educação básica compreendo que há uma disputa pelo alargamento da concepção de educação pública para incluir o setor privado (de “interesse público”) e naturalizar processos de privatização. No processo atual de correlação de forças, o privado tenta se colocar (se vender) como de interesse público. Neste sentido, defendo que é preciso disputar a concepção de educação pública na luta contra a privatização da educação e sua transformação em mercadoria.

Neste sentido, como defendido em artigo já publicado por mim (BORGHI, 2021), afirmo que

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. Por isso, destaca-se aqui a importância de disputar a concepção e essência da educação pública que defendemos, bem como defender a gestão democrática como a única forma de gestão capaz de definir fins e sentidos coletivos para a educação. (BORGHI, 2021, p. 2755).

Os processos de privatização no movimento de crise e expansão do capital

Compreendo a relação entre o público e o privado no âmbito de um processo de correlação de forças (PERONI, 2021) que se dá no movimento de crise e expansão capitalista, como defendem Silva Jr. e Sguissardi (2001),

[...] o entendimento do público e do privado no capitalismo e de seu movimento somente se pode dar com a compreensão do movimento do capital e das crises do capitalismo, que instalam novos modos de conformação do público e do privado, que redesenham as relações entre o estado e a sociedade e reconfiguram as instituições da sociedade civil e do estado. (SILVA JR.; SGUISSARDI, 2001, p. 101).

Nesta mesma direção, Harvey (2011) insere o processo atual de privatização no contexto do movimento de crise e expansão capitalista. Para este autor,

Numa tentativa desesperada de encontrar mais locais para colocar o excedente de capital, uma vasta onda de privatização varreu o mundo, tendo sido realizada sob a alegação dogmática de que empresas estatais são ineficientes e relaxadas por definição, e a única maneira de melhorar seu desempenho é passá-las ao setor privado. (HARVEY, 2011, p. 32).

Harvey afirma que no âmbito do processo de reconfiguração do desenvolvimento capitalista, como desde a década de 1970, o capitalismo global não tem gerado crescimento e, conseqüentemente, a consolidação do poder de classe teve que apelar com muito mais força para a acumulação por desapossamento. Neste sentido, “uma estratégia tem sido a conversão em mercadoria de um ativo de propriedade comum como a crescente mercantilização da educação” (HARVEY, 2011, p. 297).

A correlação de forças entre o público e o privado é bastante complexa como pode ser vista em Sader (2003). Para este autor, a crítica ao estatismo teve como contraponto o mercado, lugar de eficiência e do mérito. Assim, a oposição clássica público/privado (entre o que é coletivo, universal, geral e o que é individual, grupal, particularista) foi deslocada para Estatal/privado. Para o autor, os novos termos em oposição favorecem as proposições neoliberais, pois permitem a desqualificação do Estado. Sader denuncia que:

[...] a oposição estatal/privado reduz o debate a dois termos que, na realidade, não são necessariamente contraditórios, porque o estatal não é um polo, mas um campo de disputa, que nos nossos tempos é hegemonizado pelos interesses privados. Já o privado não é a esfera dos indivíduos, mas dos interesses mercantis. (SADER, 2003, s.p.).

Leher (2003) explicita que o anti-estatismo foi um traço comum entre a crítica da esquerda nas jornadas de 1968 e as proposições neoliberais. Para o autor, a crítica ao Estado realizada por setores da esquerda no fim dos anos 1960 na Europa, e a visão do Estado como aparelho ideológico contribuíram para debilitar a crença na possibilidade de

ampliação do espaço público das políticas de bem-estar social por meio da luta de classes, enfraquecendo a resistência ao desmonte do Estado social e favorecendo o anti-estatismo que fundamenta as proposições neoliberais. Conforme o autor (LEHER, 2003, p. 36): “a adesão a uma denúncia virulenta do Estado não supunha, a rigor, uma renúncia às vantagens do Estado providência. Mas era disso que o pensamento liberal estava falando”.

Também Dore (2006), referindo-se principalmente a entrada das teorias reprodutivistas no Brasil, afirma que as críticas contundentes à escola pública que vinham de intelectuais de países como Estados Unidos, França e Inglaterra, acabaram por resultar em

uma forte tendência em abandonar a escola pública (Paiva, 1985, 1985a, 1986; Gadotti, 1992), vista como aparelho ideológico a serviço da reprodução do Estado burguês (Saviani, 1985), o que abria espaços para os grupos privados expandirem seus interesses em comercializar o ensino. (DORE, 2006, p. 335)

Compreendo que é no âmbito da correlação de forças entre o público e o privado que, como já destaquei em publicações anteriores (BORGHI; BERTAGNA, 2016; BORGHI, 2018, 2021a), a questão originariamente formulada por Atria (2009) para o contexto chileno, acerca do sentido da educação pública, está hoje em disputa. Interessa ao privado um alargamento da abrangência da concepção de educação pública que inclua setores privados nestes “serviços de interesse público”. É o privado avançando e se colocando como público ou de interesse público. No capítulo 1, “Que educação é pública? a nebulosa fronteira entre o público e o privado nas pesquisas acerca da privatização da oferta educativa”, a seguir, apresentarei a discussão feita por Atria acerca do caso chileno.

No âmbito da atual reconfiguração das esferas pública e privada, partimos neste texto do entendimento de que a concepção de educação pública está em disputa. Assim, a proposta para este trabalho ora apresentado é retomar, no âmbito de cada uma das três dimensões da privatização - oferta, gestão e currículo, como a questão acerca do sentido de educação pública e sua urgente defesa vai emergindo. Tal questão será o cerne de todo este texto, mas é evidente que para iniciarmos a discussão é preciso aclarar nosso entendimento a respeito da concepção de política educacional.

Nossos estudos dos processos atuais de privatização da educação se fazem em uma perspectiva de entendimento do papel do Estado como uma instituição transitória e passível de transformação. Harvey (2005, p. XX) afirma que “o estado deveria ser visto,

como o capital, como uma relação, ou como um processo, um processo de exercício de poder por meio de determinados arranjos institucionais”. Um processo em um movimento de correlação de forças de sujeitos situados em um determinado contexto histórico e geográfico (HARVEY, 2005).

Também concordo com Harvey (2011) quando afirma que o neoliberalismo é um projeto de classe que surge nos anos 1970 para restaurar e consolidar o poder da classe capitalista e que as crises são momentos propícios de reconfiguração do desenvolvimento do capitalismo e que é preciso considerar que esse não é um processo irreversível.

Tal perspectiva implica pensar o Estado enquanto espaço de embates e disputas, assim como a política educacional. Entendendo Estado enquanto espaço em que se manifestam interesses referentes à acumulação do capital e às reivindicações dos trabalhadores (ADRIÃO, 2019), ou seja, espaço onde os conflitos se manifestam, as ações empreendidas pelo Estado têm movimento, têm contradições (HÖFLING, 2001). Para Leher (2003, p. 225) o Estado, na perspectiva marxiana por ele defendida, “tem de ser compreendido como totalidade contraditória, *locus* de contradições e oposições de classe, em que, através de mediações produzidas nas lutas de classes, o espaço público pode ser ampliado”.

Também para Freitas (2007), a realidade não é perene, ela é histórica. Ela muda. E é exatamente por que ela muda que nós temos o compromisso político com a transformação:

[...] nossa interpretação é materialista porque tem como base uma materialidade objetiva que pode ser conhecida e modificada, é dialética porque reconhece que essa nossa materialidade é contraditória, que essa materialidade se movimenta e, se ela se movimenta, ela é histórica, ela cria uma história, ela faz história, nós fazemos história. (FREITAS, 2007, p. 11).

Em decorrência desta compreensão de Estado e políticas públicas, é possível entender a educação como reflexo de projetos políticos em disputa. Nesta perspectiva, defendi em publicação recente que a política educacional deve ser entendida como processo em construção, um processo que vai se constituindo e se configurando em diferentes momentos, síntese de múltiplas determinações. Um processo permeado por lutas, embates e tensões (BORGHI, 2018).

É também nesta direção que Peroni (2021) afirma que a política educacional é resultado de um processo de correlação de forças. Para a autora, as políticas são a materialização dos direitos e os direitos materializam a democracia. Neste ponto de vista, a democracia é entendida por ela como a materialização de direitos em políticas coletivamente construídas.

Pois é justamente este direito à educação que está sendo ameaçado com a atual reconfiguração entre o público e o privado. Como já publicado por mim em artigo anterior,

[...] podemos 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. (BORGHI, 2018, p. 22).

Na mesma publicação coloquei o seguinte questionamento:

Qual a essência da educação pública que nos possibilita enfrentar a luta contra o “Grande Irmão” - Mercado e os processos de privatização da educação? A educação é um bem público e deve ter finalidades públicas. Daí ser um direito. Educação como fins privados, como investimento individual, é mercadoria. A educação mercadoria naturaliza a oferta diferenciada de educação e põe fim a perspectiva de uma educação de qualidade para todos. (BORGHI, 2018, p. 28).

E ainda:

Neste complexo movimento e intencional confusão entre o público e o privado, busca-se redefinir o sentido do público, facilitando a aceitação e naturalização da privatização. O momento atual é de disputa: é preciso disputar a questão “Que educação é pública”? (BORGHI, 2018, p. 28).

Ao longo dos próximos capítulos apresentarei como esta questão vem emergindo em minha trajetória, a partir dos estudos e pesquisas do GREPPE. Assim, no capítulo 1 discuto a emergência dos questionamentos acerca da questão “Que educação é pública?” no âmbito da privatização da oferta educacional. Nos demais capítulos, 2 e 3, faço o mesmo percurso para as dimensões da privatização dos currículos e da gestão escolar e educacional. Por fim, algumas considerações acerca da defesa da educação pública estatal, voltada para a educação para a democracia, como a única capaz de garantir o direito à educação e uma educação essencialmente pública, com a definição de fins coletivamente constituídos. Já adianto a minha concordância com Paro (2000) quando afirma que:

Se a verdadeira democracia caracteriza-se, dentre outras coisas, pela participação ativa dos cidadãos na vida pública, considerados não apenas como "titulares de direito", mas também como "criadores de novos direitos", é preciso que a educação se preocupe com dotar-lhes das capacidades culturais exigidas para exercerem essas atribuições, justificando-se portanto a necessidade de a escola pública cuidar, de forma planejada e não apenas difusa, de uma autêntica formação do democrata. (PARO, 2000, p. 30).

Nesta perspectiva defendi que “[...] é preciso defender a educação pública, de financiamento público e de gestão pública - a única que pode ser democrática em sua essência e estabelecer sentidos e fins coletivos para a educação” (BORGHI, 2021, p. 2747).

1. QUE EDUCAÇÃO É PÚBLICA? A NEBULOSA FRONTEIRA ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO NAS PESQUISAS ACERCA DA PRIVATIZAÇÃO DA OFERTA EDUCATIVA

1.1. Sobre a dimensão da privatização da oferta educativa

Trago neste capítulo a emergência de questionamentos acerca do sentido de “educação pública” e a compreensão de que esta é uma concepção em disputa no Brasil, a partir da minha participação em pesquisas do GREPPE acerca da dimensão da privatização da **oferta** educativa.

Como já mencionado, ao longo das pesquisas o grupo vem trabalhando com três dimensões dos processos de privatização e tais dimensões vêm se constituindo e se modificando no âmbito do próprio processo de pesquisar.

Nesta dimensão da oferta, inicialmente, o grupo focou as pesquisas na subvenção pública a vagas em estabelecimentos privados de educação infantil, conforme definido por Adrião e Borghi (2008b):

[...] a segunda modalidade, presente prioritariamente para a oferta da educação infantil, refere-se à subvenção, pelo poder público municipal, de vagas em instituições privadas. (ADRIÃO; BORGHI, 2008b, p. 106).

Tal descrição das autoras refere-se à primeira pesquisa de mapeamento de estratégias de privatização realizada pelo GREPPE e da qual participei - “Estratégias municipais para a oferta da educação básica: uma análise de parcerias público-privado no Estado de São Paulo” (ADRIÃO, coord. 2008), realizada entre 2007 a 2009, e que teve por objetivo analisar a natureza e as consequências, para a oferta da educação básica, de parcerias firmadas entre municípios paulistas e setores da esfera privada.

Atualmente, tal dimensão abrange outras estratégias também. Conforme Adrião (2018a), esta dimensão compreende o financiamento público a organizações/instituições privadas (convênios/contratos/entre governos e organizações privadas; incentivos fiscais); a própria oferta privada (escolas particulares com fins de lucro; tutorias; aulas particulares) e, ainda, os incentivos à escolha parental (subsídio à oferta; escolas privadas conveniadas ou sob contrato custeadas por aluno matriculado com fundos públicos (*Charter school*), bolsas de estudo/*voucher*/créditos educativos, educação domiciliar).

No caso específico brasileiro, o texto original da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 diferia, em seu Artigo 19, instituições públicas e privadas conforme segue:

Art. 19. As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas:
 I - públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público;
 II - privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. (BRASIL, 1996)¹.

Assim, historicamente no Brasil a educação pública é compreendida como aquela ofertada pela escola pública estatal. Mas esta não é uma realidade em muitos países. Fernando Atria, por exemplo, refere-se à discussão chilena atual acerca do que é a educação pública evidenciando, como veremos, que esta não é uma questão consensual no país. O mesmo autor cita o caso das escolas inglesas denominadas *publicschools* em que se entende como pública toda a educação realizada fora de casa. O autor explicita que

Esas escuelas, paradójicamente, son las más exclusivas y selectivas del sistema educacional inglés (están probablemente entre las escuelas más selectivas y exclusivas del mundo), abiertas sólo a los ultra-ricos. La razón por la que se denominan “public schools” es que ellas originalmente surgieron como una alternativa a la educación que recibía el hijo del aristócrata a manos de un instructor o institutriz, en privado, en el palacio familiar (como Aristóteles educaba a Alejandro Magno). Encuentra posición a esa forma de educación, el hecho de tener que salir del palacio y encontrarse con otros estudiantes era lo que caracterizaba a la educación recibida en una escuela como “pública”. Si éste fuese el criterio de lo público, toda educación provista por un establecimiento educacional sería “pública” por definición. (ATRIA, 2009, p. 162).

Também a pesquisa de Adrião e Azevedo (2019) retrata esta multiplicidade de sentidos atribuídos à escola e à educação pública. Neste último caso, referindo à educação irlandesa, as autoras afirmam que:

Um segundo aspecto, decorrente do estudo do sistema de educação irlandesa, diz respeito ao sentido atribuído, por aquela sociedade, à escola pública: instituições educacionais reguladas e financiadas pelo poder público, mas cuja propriedade ou filiação é de natureza privada. Ainda que o tema não seja passível de desenvolvimento no escopo deste artigo, é certo que um sistema educacional no qual inexistia, por definição legal, escola estatal e que a etapa de escolaridade obrigatória tenha a frequência gratuita assegurada, parece constituir-se em relevante objeto de investigação à medida que suscita

¹O texto atual incluiu um novo inciso - III - comunitárias, na forma da lei. (Incluído pela Lei nº 13.868, de 2019).

indagações sobre se sistemas educativos organizados com essas bases (pública não estatal) favorece ou dificulta a oferta educativa por organizações com fins de lucro. (ADRIÃO; AZEVEDO, 2019, p. 132).

Como indicado pelas autoras, crescem propostas de sistemas de ensino estruturados a partir do provimento privado ainda que gratuitos à população (ADRIÃO; AZEVEDO, 2019).

No caso brasileiro compreendo que o sentido de educação pública está em disputa e há um avanço do privado sobre o público servil ao capital.

1.2. Sobre os questionamentos

Com o objetivo então de apresentar neste capítulo como, no âmbito da dimensão da privatização da oferta, vão emergindo questionamentos acerca da natureza da educação pública e a percepção de que esta é uma questão em disputa, apresento aqui algumas questões levantadas ao longo das pesquisas que participei:

- A partir da evidência de que alguns municípios contabilizavam matrículas privadas conveniadas como públicas no Censo Escolar, com a justificativa de que eram vagas gratuitas, passei a questionar se a gratuidade basta para considerar uma educação como pública?

- A mesma questão também trouxe outro questionamento, quando a justificativa municipal foi de que tais vagas eram ofertadas com financiamento público: o financiamento público basta para considerar a educação como pública?

- Se a propriedade da instituição é privada, mas o serviço ofertado (educação) é de interesse público, então estamos falando de educação pública?

- A oferta educacional pública pode ser restrita e focalizada para atender um determinado grupo socioeconômico, como, por exemplo, exigir comprovação de renda máxima para vaga na rede conveniada?

1.3. As pesquisas e produções

Listo aqui as pesquisas e produções que serão abordadas neste capítulo:

Pesquisas:

- “Estratégias municipais para a oferta de educação básica: uma análise de parcerias público-privado no Estado de São Paulo”, 2006-2009, coordenação Theresa Adrião.
- “As parcerias público-privadas para a oferta educativa no município de Itirapina”, 2007-2009, Coordenação Raquel Borghi.
- A oferta educacional na educação infantil: arranjos institucionais entre o público e o privado (2009-12). Coordenação Raquel Borghi.
- “Mapeamento das estratégias de privatização da educação básica no Brasil” (2005-15). (2015-18) Coordenação Theresa Adrião.
- “Análise do mapeamento das estratégias de privatização da educação básica no Brasil: atores, programas e consequências para a educação pública”, ainda em andamento, coordenação Theresa Adrião.

Produções:

BORGHI, R.; 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**, v. 231, p. 124, 2011.

ADRIÃO, T.; BORGHI, R.; DOMICIANO, C. A. Educação infantil, ensino fundamental: inúmeras tendências de privatização. **Retratos da Escola**, v. 4, p. 285-298, 2010.

BORGHI, R.; BERTAGNA, R. H.; ADRIÃO, T.; CORREA, B.; GARCIA, T. Subsídios públicos para instituições privadas de Educação Infantil? Análise de tendências em municípios paulistas. In: VIEIRA, M.; MEDINA, S. (Org.). **Trabalho docente e políticas educacionais para a educação**: desafios contemporâneos. 1. ed. Uberlândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2014, v. 1, p. 131-150.

BORGHI, R.; BERTAGNA, R. H. Que educação é pública? Análise preliminar do atendimento conveniado na educação infantil nas diferentes regiões administrativas brasileiras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos RBEP-INEP**, v. 97, p. 506-518, 2016.

OLIVEIRA, J. S.; BORGHI, R. Oferta de vagas na educação infantil: as parcerias/convênios com instituições privadas com fins lucrativos. *In: SANTOS, J.; LEITE, M.; PEREIRA, S. (Org.). A qualidade na educação infantil e os direitos da criança pequena*. 1. ed. Vitória da Conquista: UESB - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2013, v. 1, p. 37-54.

ADRIÃO, T.; BORGHI, R. Parcerias entre as prefeituras e esfera privada: estratégias privatizantes para a oferta da educação básica. *In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (Org.). Público e privado: novos elementos para o debate*. 1. ed. São Paulo: Xamã, 2008, v. 1, p. 99-110.

MOEHLECKE, S.; BERTAGNA, R. H.; BORGHI, R. Privatização na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro: desvelando estratégias. *In: GARCIA, T.; ADRIÃO, T. (Org.). Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira: incidência dos atores privados nos sistemas estaduais (2005-15)*. 1. ed. Curitiba: CRV, 2018, v. 1, p. 159-190.

OLIVEIRA, J. S.; COSTA, B. A.; BORGHI, R. Programa Bolsa Creche e ró-creche: dois casos de subvenção pública à iniciativa privada. *In: ARAÚJO, L.; MARCELINO, J. (Org.). Público e privado em tempos de golpe*. 1. ed. São Paulo: Fundação Lauro Campos, 2017, v. 1, p. 140-165.

CASAGRANDE, A. L.; BORGHI, R. Plano Nacional de Educação, ampliação da oferta em creche e dos recursos para a educação: uma reflexão à luz das parcerias público-privadas em municípios de médio porte paulistas. **Eccos Revista Científica (Online)**, v. 37, p. 111-126-126, 2015.

AZEVEDO, C. F. N. J.; BORGHI, R. O atendimento privado subsidiado na educação infantil: os convênios e contratos administrativos em análise. **Educação** (Rio Claro. Online), v. 25, p. 1-15-15, 2015.

OLIVEIRA, J. S.; BORGHI, R. Fundef/Fundeb: implicações para a oferta de educação infantil via convênios/parcerias. **Eccos Revista Científica** (Online), v. 30, p. 35-53, 2013.

COSTA, B. A.; BORGHI, R. O atendimento da educação infantil via conveniamento: um estudo das justificativas municipais. **Atos de Pesquisa em Educação** (FURB), v. 8, p. 1019-1032, 2013.

OLIVEIRA, J. S.; BORGHI, R. Arranjos institucionais entre o poder público municipal e instituições privadas para a oferta de vagas na educação infantil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (Impresso), v. 94, p. 151-167, 2013.

ADRIÃO, T.; GARCIA, T.; BORGHI, R.; ARELARO, L. As parcerias entre prefeituras paulistas e o setor privado na política educacional: expressão de simbiose? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, p. 533-549, 2012.

BORGHI, R. Que educação é pública? A privatização de um direito. **Eccos Revista Científica** (Online), p. 19-32, 2018.

OLIVEIRA, J. S.; BORGHI, R.; MIRANDA, E. Educação pública e privada no Brasil e Argentina: um olhar sobre a legislação. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 13, p. 15, 2018.

1.4. Que educação é pública? Emergência do questionamento na dimensão da privatização da oferta

Como já apresentei, inicialmente as pesquisas do GREPPE quanto à privatização da oferta educativa se concentraram sobre os subsídios públicos para a oferta da educação infantil pelo setor privado por meio de convênios ou contratos com instituições privadas com e sem finalidades lucrativas. A primeira pesquisa de

mapeamento realizada pelo grupo identificou nos municípios paulistas um grande número de convênios e contratos de subsídios a instituições privadas para a oferta de vagas.

Esta primeira pesquisa interinstitucional “Estratégias municipais para a oferta da educação básica: análise de parcerias público-privado”², realizada sob a coordenação da professora Theresa Adrião, com apoio financeiro da FAPESP e concluída em 2009, organizou um banco de dados com informações sobre municípios paulistas que realizaram parcerias com o setor privado na educação básica no período 1996-2006 e, ainda, estudos de caso em 18 destes municípios. As informações contidas no banco de dados evidenciaram uma ampliação das parcerias realizadas entre o Poder Público Municipal e instituições privadas na área educacional, corroborando a hipótese da pesquisa de que o processo de municipalização do ensino fundamental no Estado de São Paulo ampliou o número de parcerias/convênios entre o setor público e privado nas etapas e modalidades de ensino sob responsabilidade municipal (ADRIÃO *et al.*, 2009a). Foram identificados no estudo três modalidades de parcerias cuja frequência era significativa nos municípios paulistas: a compra de sistema de ensino privado pelas redes públicas; a contratação de instituições privadas para a elaboração de políticas educacionais com impacto sobre a gestão da educação municipal e, por fim, a subvenção, pelo Poder Público Municipal, de vagas em instituições privadas de educação infantil.

O mapeamento foi realizado por meio de contato telefônico com os secretários municipais de educação e alguns casos foram estudados. Na dimensão “subvenção pública à oferta de vagas” as estratégias de privatização se referiam, naquele momento, especialmente, ao financiamento público para a oferta de educação infantil por instituições privadas.

No Brasil, a expansão de vagas nesta etapa de escolaridade se deu, em grande medida, a partir do atendimento privado subvencionado pelo poder público. Para Corrêa (2007), o atendimento à infância, no Brasil, durante muito tempo esteve associado a instituições filantrópicas ou a órgãos de assistência e bem-estar social. Várias são as experiências de programas municipais de apoio e financiamento a iniciativas privadas –

² No âmbito desta pesquisa chamávamos de parcerias os contratos e convênios entre o poder público e as instituições privadas. No entanto, atualmente denominamos processos de privatização, compreendendo, como já explicitado anteriormente, privatização em uma concepção ampla e não restrita à privatização *stricto sensu*.

comunitárias, filantrópicas e confessionais. Porto Alegre, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Fortaleza e São Paulo são alguns exemplos de grandes cidades que mantêm parceria com instituições da sociedade civil, mediante convênios firmados entre o Executivo municipal e entidades mantenedoras das instituições privadas. Em publicação da pesquisa afirmamos que o objetivo era oferecer educação infantil gratuita em espaços privados, para o que se comprometia o poder público a financiar parte ou a totalidade do custo desse atendimento. Afirmamos que no caso da creche, havia uma construção histórica da relação público-privada pela qual se naturalizou o repasse de recursos públicos para instituições sem fins lucrativos (BORGHI; ADRIÃO; ARELARO, 2009).

No entanto, os estudos de caso analisados na pesquisa evidenciaram uma diferenciação entre os tradicionais convênios realizados entre o Poder Público Municipal e instituições privadas sem fins lucrativos e as novas parcerias que são realizadas, principalmente, com instituições privadas *stricto sensu*. Importante destacar que a LDB em seu texto original distinguia as instituições privadas em particulares, confessionais, comunitárias e filantrópicas,³ e, em seu Artigo 77 prevê que as três últimas podem receber recursos públicos desde que comprovem finalidade não lucrativa, dentre outros critérios.

Dos sete casos que pesquisamos, dois eram parcerias/convênios recentes em que os subsídios não se restringiam as instituições sem fins lucrativos (ADRIÃO; GARCIA; BORGHI; ARELARO, 2009b). Estes municípios mantinham um programa denominado Bolsa Creche, que consistia em um formato de financiamento adotado para ampliação da oferta de vagas à educação infantil. Este modelo inovava em relação ao modelo brasileiro tradicional de conveniamentos de instituições privadas não lucrativas, pois, nestes casos, havia uma subvenção de recursos públicos à iniciativa privada *stricto sensu* - lucrativa. Tal subvenção se dava a partir do repasse de recursos, considerando um valor *per capita* para cada aluno atendido gratuitamente pela instituição privada (DOMICIANO; ADRIÃO, 2005; DOMICIANO, 2009).

Conforme Domiciano (2009), em um dos municípios com o Programa Bolsa Creche, as matrículas das creches privadas com finalidades lucrativas, que tinham

³ Os artigos 19 e 20 da LDB foram alterados em 2019. A alteração será apresentada mais adiante, juntamente com a discussão do setor público-não-estatal.

parceria com o poder público, foram indicadas no Censo Escolar como matrículas públicas. Fato explicitado na citação a seguir de Adrião *et al.* (2009b):

Nesta primeira pesquisa, o caso de Piracicaba evidenciou que formas de burlar a restrição aos subsídios às instituições privadas sem fins lucrativos já estavam sendo colocadas em prática, pois o município contabilizava as matrículas de instituições conveniadas com fins lucrativos como sendo matrículas públicas. (ADRIÃO *et al.*, 2009b, p.108).

Emergiam então as primeiras questões: a gratuidade é suficiente para que a educação seja considerada pública? O financiamento público é suficiente? Com financiamento público e gratuidade, a educação pode ser considerada pública? Qual o sentido de educação pública que defendemos?

Partindo da constatação de novos formatos entre o público e o privado para a oferta da educação infantil que se diferenciavam da tradicional prática de convênios com instituições sem fins lucrativos, uma nova pesquisa foi iniciada pelo grupo e coordenada por mim “A oferta educacional na educação infantil: arranjos institucionais entre o público e o privado (2009-12)”, com financiamento do CNPq. A pesquisa objetivou mapear e analisar como o poder público vinha estabelecendo relações com instituições privadas para a oferta educacional em creches e pré-escolas.

Nesta pesquisa o mapeamento foi realizado nos municípios paulistas que haviam creches conveniadas, sendo elas com ou sem finalidades lucrativas. O objetivo foi caracterizar e analisar como o poder público municipal estabelecia relações com a iniciativa privada para a oferta educacional em creches e pré-escolas em municípios do Estado de São Paulo.

Fizeram parte do mapeamento os municípios paulistas que estabeleciam convênios/contratos com instituições privadas para a oferta da educação infantil. Em cada um dos municípios foram coletadas informações sobre:

- tipo de instituição privada;
- tipo de instrumento de normatização das parcerias;
- justificativa para a opção pela parceria;
- forma de contabilização das matrículas nas instituições parceiras no Censo Escolar;
- faixa etária atendida;

- formato de subvenção pública às instituições parceiras (BORGHI *et al.*, 2014).

Desta forma, a seguir, se apresenta o quadro de municípios que informaram possuir parcerias e convênios entre o setor público e privado para oferta da educação infantil:

Quadro 2 - Total de municípios que firmaram parcerias para a oferta de vagas na educação infantil em vigência em 2010/11.

Tamanho do município	Número de municípios considerados
MUITO PEQUENOS	12
PEQUENOS	53
MÉDIOS	20
GRANDES	28
MUITO GRANDES E METROPOLITANOS	6
TOTAL	119

Fonte: Borghi *et al.* (2014, p. 136).

Apareceu nesta pesquisa um grande número de municípios paulistas que contabilizavam, no Censo Escolar, as matrículas de educação infantil conveniadas como públicas, com a justificativa de que essas vagas eram gratuitas e, ainda, aumentaram o número de municípios com programas de subsídios para instituições privadas lucrativas.

Observou-se que nos municípios muito pequenos o que prevalecia era a contabilização das matrículas como sendo públicas. Em 50%, as matrículas conveniadas foram na época contabilizadas como públicas conforme as informações fornecidas durante a coleta de dados. A mesma tendência observada nos municípios muito pequenos se repete nos municípios pequenos e também nos médios, com respectivamente 62% e 35% conforme as declarações. Nos municípios grandes essa tendência se modifica e apenas 11% dos municípios declararam contabilizar as matrículas como públicas. Naquele momento da pesquisa apontamos que era uma tendência de municípios muito

pequenos, pequenos e médios em contabilizarem as matrículas dos convênios no censo escolar como sendo matrículas públicas, enquanto os municípios grandes optaram por contabilizá-las como privadas (BORGHI *et al.*, 2014). Também Casagrande (2012), minha orientanda de mestrado e participante da pesquisa, atentava para esta questão, pois expressava a concepção de que “públicas são as matrículas, ainda que oferecidas em um espaço privado” (CASAGRANDE, 2012, p.174).

Importante destacar que a discussão sobre arranjos entre poder público e instituições privadas para a oferta da educação infantil se fazia no quadro de uma preocupação com processos de privatização no campo educacional. Para tanto, interessava-nos analisar o que havia de novo para além dos tradicionais convênios entre a assistência social e instituições filantrópicas, confessionais e comunitárias de atendimento à criança pequena. Ao fim desta pesquisa também destacamos que havia uma efetiva política de conveniamento sendo constituída:

[...] diante dos dados, é que atualmente vem se ampliando e fortalecendo uma efetiva política educacional municipal de atendimento da educação infantil via conveniamento. (BORGHI, *et al.*, 2014, p. 147).

Destacamos, neste processo, dentre outros aspectos, o fato do Fundeb possibilitar o repasse de recursos para as instituições de educação infantil privadas sem finalidades lucrativas. Além disso, o documento do MEC que orientava os municípios para o estabelecimento de convênios poder ser interpretado como mais um dos elementos que reforçavam a transposição de uma política dita paliativa, para uma efetiva política de conveniamento no campo educacional:

[...] o MEC, cumprindo o papel de coordenador nacional da educação e comprometido com a adequada implantação do Fundeb, constituiu grupo de trabalho com o objetivo de elaborar um texto orientador que se constituísse em referência para os municípios na construção de política de conveniamento. (BRASIL, 2009, p. 7).

Finalizadas estas pesquisas os questionamentos emergentes e já citados foram:

- A partir da evidência de que alguns municípios contabilizavam matrículas privadas conveniadas como públicas no Censo Escolar, com a justificativa de que eram

vagas gratuitas, passei a questionar se a gratuidade basta para considerar uma educação como pública?

- A mesma questão também trouxe outro questionamento, quando a justificativa municipal foi de que tais vagas eram ofertadas com financiamento público: o financiamento público basta para considerar a educação como pública?

- Se a propriedade da instituição é privada, mas o serviço ofertado (educação) é de interesse público, então estamos falando de educação pública?

Emerge assim a preocupação com a questão “Que educação é pública?” A gratuidade é suficiente para que a educação seja considerada pública? Ou seja, a essência da educação pública é que o acesso seja gratuito? Ou é necessário que o financiamento seja público? É educação pública a ofertada por uma escola de propriedade privada, mas que tenha financiamento público e acesso gratuito? O que caracteriza a essência da educação pública?

O meu encontro com o artigo de Fernando Atria (2009) “*Que educación es ‘pública’?*” me auxiliou na compreensão de que tais questionamentos também eram recorrentes em outros países, e que a concepção de educação pública está em disputa. O autor faz este questionamento ao apresentar a discussão que vinha sendo realizada no Chile no contexto da discussão do Projeto de Lei sobre o fortalecimento da educação pública de 2008. O autor afirma que esta questão foi discutida uma vez que havia grupos que defendiam que as instituições privadas subsidiadas com recursos públicos deveriam ser consideradas “educação pública”. Isto porque, o Projeto de Lei previa que os recursos públicos deveriam ser destinados exclusivamente a “educação pública” e, neste sentido, tais grupos disputavam o que seria a “educação pública” apta a receber tais recursos. Para o grupo privatista, tanto os estabelecimentos estatais quanto os estabelecimentos privados subvencionados seriam integrantes de uma definição/compreensão abrangente de “educação pública”. A questão que se colocava em disputa naquele contexto chileno era se as instituições privadas que oferecem vagas gratuitas deveriam ser consideradas “educação pública” e poderiam, neste sentido, permanecer sendo subsidiadas com recursos públicos.

Naquele contexto chileno, ficou claro que o alargamento da concepção de educação pública era de interesse dos grupos privatistas e estava em disputa, em especial, uma disputa pelos fundos públicos.

No Brasil, em defesa de um setor público não estatal que discutiremos com maior destaque no Capítulo 3 o ex-ministro Bresser-Pereira, retomando os elementos do PDRAE, sugere que a distinção entre a propriedade pública e a privada se dá em razão dos objetivos da organização:

[...] se o objetivo for o lucro, trata-se de uma organização privada; se for o interesse público, trata-se de uma organização pública; se for a defesa dos interesses de grupos, trata-se de uma organização corporativa. (BRESSER-PEREIRA, 2008, p. 395).

A partir das duas pesquisas apresentadas observou-se que vinha se estabelecendo uma nova configuração entre o público e o privado na oferta de educação infantil, induzida, dentre outros fatores, pelo Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado – PDRAE. Neste plano, uma das estratégias foi estimular a criação de espaços denominados “públicos não estatais” e incentivou a constituição de parcerias entre as esferas pública e privada; pelo acentuado processo de municipalização do ensino fundamental e a prioridade dada pelos municípios a esta etapa da educação básica e; ainda, mais recentemente, pela criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB e a possibilidade de repasse de seus recursos para instituições privadas de educação infantil. (BORGHI *et al.*, 2014).

Entendo que neste momento havia um discurso forte que buscava alterar a definição de instituições consideradas legalmente “privadas sem fins lucrativos” para instituições consideradas “públicas não estatais”. Tal estratégia contribuía para a naturalização dos repasses de recursos públicos para instituições privadas, sob a alegação de que estas possuem finalidades públicas.

Vemos a partir da pesquisa apresentada que matrículas de instituições lucrativas vinham sendo contabilizadas como públicas, o que evidencia a amplitude da reconfiguração do público-privado, servil à privatização e ao avanço do capital na área da educação.

Em mais uma pesquisa por mim coordenada, “2013-15”, foram investigados dois Programas de oferta de educação infantil: o “Programa Bolsa-Creche”, adotado no município de Limeira, e o “Programa Pró-Creche”, adotado no município de Araras. A pesquisa teve por objetivo identificar e analisar as condições de oferta em instituições

públicas e privadas subsidiadas de educação infantil nos dois municípios e contou com duas pesquisas de mestrado sob minha orientação – Jaqueline de Oliveira e Beatriz Aparecida da Costa. Para identificar as condições de oferta foram utilizados os “Indicadores de Qualidade na Educação Infantil” – IQEI, elaborados em 2009 pelo Ministério da Educação. Os IQEI foram aplicados em escolas públicas e privadas subsidiadas de educação infantil nos dois municípios.

Os Programas “Bolsa-Creche” e “Pró-Creche”, adotados nos municípios pesquisados, representam mais uma forma de alocação de recursos públicos para instituições privadas. São materializados em cidades vizinhas de grande porte, no interior do Estado de São Paulo, sendo elas Limeira e Araras, consecutivamente. O Programa Pró-Creche, em sua formulação e implementação, buscou inspiração no Programa Bolsa-Creche. Consequentemente, os dois Programas apresentam muitas similaridades (OLIVEIRA; BORGHI, 2013).

Os estudos de caso foram realizados em cidades de grande porte do interior paulista, tendo como foco as condições de atendimento na educação infantil em escolas públicas e privadas subsidiadas pelo poder público por meio dos programas Bolsa-Creche e Pró-Creche. Cada uma das pesquisas foi realizada em três escolas, uma municipal e duas privadas subsidiadas. A coleta de dados ocorreu a partir de observações *in loco*, entrevistas com os sujeitos envolvidos no fenômeno, análise de documentos municipais e das instituições, pesquisa bibliográfica e aplicação nas instituições da proposta de avaliação do Ministério da Educação - “Indicadores de Qualidade na Educação Infantil”.

A partir da pesquisa em Araras, Costa (2014) afirma que as vagas subsidiadas pelo poder público em instituições privadas *stricto sensu* vinham sendo vinculadas no censo escolar como matrículas advindas de instituições comunitárias. Para a autora,

[...] sabendo que o Fundeb autoriza que seus recursos sejam repassados para instituições privadas, mas somente para aquelas sem finalidade lucrativa, entendemos que o município vem buscando subterfúgios para captar maiores aportes financeiros advindos do Fundeb, pois com tal manobra, o poder público adéqua as matrículas advindas do Programa Pró-Creche a receber recursos do Fundo. (COSTA, 2014, p. 102).

Foi também durante esta pesquisa que emergiu mais um questionamento importante. No caso do Programa Bolsa-Creche de Limeira, há na legislação uma restrição de quem pode ser beneficiário do Programa. Conforme Oliveira (2013), para

que as famílias possam participar do Programa Bolsa-Creche alguns critérios são estabelecidos e assim descritos na Lei nº 3.649, e no Decreto nº 420, de 30 de dezembro de 2010:

Art. 4º Farão jus à assistência, conforme estabelecido no art. 5º da Lei nº 3.649, de 5 de novembro de 2003, as crianças cujos pais ou responsáveis preenchem e comprovem os seguintes requisitos:

I- Manter residência no Município de Limeira;

II- Estar empregado;

III- **Não possuir renda superior a 4 (quatro) salários mínimos.**

Se a oferta de educação infantil pelo Poder Público Municipal é realizada, em grande parte, por meio de instituições privadas subvencionadas pelo Programa Bolsa-Creche, pode o Poder Público restringir o acesso e focalizar a atuação em famílias de baixa renda? É possível restringir o acesso e focalizar o atendimento de instituições financiadas com recursos públicos destinados à educação? Como o direito à educação é afetado? Interessante ressaltar que no município há escolas que atendem exclusivamente pelo Programa e escolas com atendimento misto: alunos atendidos pelo Programa e que os próprios pais pagam – pagantes. Como justificar que algumas famílias devem pagar por um atendimento que é realizado gratuitamente para outros e financiado com recursos públicos?

Mais uma vez a correlação de forças entre público e privado se evidencia e atende ao princípio de focalização do atendimento público a aqueles que não podem pagar. Um direito restritivo? Se a educação é um direito social, pode ser transformada em prestação estatal para famílias pobres?

Freitas (1998) aponta a focalização como um dos princípios que tem embasado a atuação no Estado na área social. O princípio da focalização implica seletividade na atuação do Estado e concentração desta em determinadas áreas. Interessante também a contribuição de Moraes (2000) para quem, diante da sobrecarga de demandas decorrentes da democracia, as propostas dos liberais conservadores enfatizaram a necessidade de focalização, de privatização e de descentralização. Nesta proposta, a focalização substitui a ideia de acesso universal pela ideia de acesso seletivo, em resposta aos custos crescentes e “insuportáveis” dos serviços sociais.

As pesquisas de Oliveira e Costa por mim orientadas evidenciaram as deficiências das instituições privadas sem fins lucrativos responsáveis pela oferta

educacional da criança pequena e contribuíram para os questionamentos acerca da restrição de acesso à educação privada subvencionada pelo poder público:

- A oferta educacional pública pode ser restrita e focalizada para atender um determinado grupo socioeconômico, como, por exemplo, exigir comprovação de renda máxima para vaga na rede pública?

Por fim, participei também de pesquisa do tipo estudo de caso acerca do Programa Ensino Integral no Rio de Janeiro, no âmbito da pesquisa “Mapeamento das estratégias de privatização da educação básica no Brasil” (2005-15). Coordenação Theresa Adrião. O Programa Ensino Integral no Rio de Janeiro evidenciou o quanto é cada vez mais difícil compreender as fronteiras do público e privado.

Ao longo do período pesquisado, de 2005 a 2015, no Estado do Rio de Janeiro, foi encontrado um total de 22 programas e projetos com a participação do setor privado em funcionamento. Na dimensão oferta, os dois programas identificados referem-se à oferta de educação complementar, profissionalizante ou não, em instituições de ensino integral (MOEHLECKE; BERTAGNA; BORGHI, 2018). No que se refere aos atores privados apontamos:

Com respeito às instituições privadas atuantes em programas e projetos junto a SEEDUC/RJ, identificaram-se algumas já consolidadas e presentes também em outros estados brasileiros, como Instituto Ayrton Senna, Instituto Oi Futuro, Instituto Unibanco, Fundação Roberto Marinho, Junior Achievement, Falconi Consultores. Algumas organizações internacionais, tais como: Banco Mundial e OCDE também se apresentam como coautoras dos programas e projetos elencados na pesquisa. Vale observar também que seus programas não se limitam ao Estado do Rio de Janeiro. Contudo, não se percebeu uma forte presença de uma instituição em específico nos programas; o que parece existir é uma “parceria difusa”, que faz uso de um amplo “leque” de instituições parcerias. (MOEHLECKE; BERTAGNA; BORGHI, 2018, p. 172).

Quanto aos atores privados presentes no Estado do Rio, foram identificados uma variedade e dispersão (37), onde se encontram empresas privadas com fins lucrativos (9) e instituições sem fins lucrativos, ainda que associadas às empresas privadas (28), o que nos acena para um cenário preocupante que se estabelece na educação do Estado. Na pesquisa também foi analisado o Programa Dupla Escola, um programa de educação integral em que escolas estaduais têm parceiros privados para auxiliar na educação dos jovens. O Programa evidenciou

[...] as ramificações e arranjos do setor privado para a composição e participação com o setor público e sinaliza um dado alarmante, a presença do setor privado aos poucos se constituindo e conformando a política pública

educacional para um determinado nível de ensino, no caso estudado, o ensino médio. (MOEHLCKE; BERTAGNA; BORGHI, 2018, p. 184).

Para as autoras, o Programa cria “nichos de excelência” para este nível de ensino a partir das parcerias estabelecidas com o setor privado, que indicam os selecionados e merecedores de um ensino com qualidade diferenciada, relegando aos demais estudantes um ensino com qualidade comprometida, intensificando a desigualdade, ao exacerbar a competição e a meritocracia, fragilizando o direito de todos à educação de qualidade (MOEHLCKE; BERTAGNA; BORGHI, 2018, p. 185). Também cabe destacar que a reforma atual do ensino médio em todo o Brasil deve intensificar a oferta privada de ensino no interior da escola pública.

Neste sentido, fica clara a necessidade de recompor as fronteiras entre o público e o privado e disputar a concepção de educação pública que se pretende defender de modo que não naturalize a oferta privada como educação pública.

Para Montañó (2008), os processos atuais de privatização têm como fim a retirada e esvaziamento da dimensão do direito universal do cidadão quanto às políticas sociais, conforme segue:

A verdadeira motivação desta (contra-) reforma, o que está por trás de tudo isto, no que refere à chamada “publicização”, é, por um lado, a diminuição dos custos desta atividade social – não pela maior eficiência destas entidades, mas pela verdadeira precarização, focalização e localização destes serviços, pela perda das suas dimensões de universalidade, de não-contratualidade e de direito do cidadão. (MONTAÑO, 2002, p. 48).

Cabe destacar que voltarei à proposta de publicização presente no PDRAE, no capítulo referente à dimensão da privatização da gestão educacional e escolar. Para o que ora interessa é possível compreender publicização como uma proposta de alargamento do sentido de público para envolver, abranger e naturalizar o privado como “educação pública”.

A partir da disputa apresentada por Atria para o contexto chileno, entendo que é necessário qualificar a compreensão de educação pública, de modo que esta compreensão não se alargue o suficiente para incluir e naturalizar a oferta privada como educação pública.

Atualmente, Atria vem discutindo o necessário resgate do sentido público da educação no contexto chileno. Feldman (2016), em resenha do livro de Atria (2014)

intitulado “*Derechos Sociales y educación: un nuevo paradigma de lo público*” mostra que para o autor é preciso considerar que:

- Em primeiro lugar, se no mercado cada um atua baseado no seu próprio interesse, a provisão de um direito social é feita porque o provedor serve ao interesse do cidadão.

- Em segundo lugar, enquanto no mercado ninguém tem o dever de provisão ou o direito a receber antes da assinatura de um contrato, a própria existência de um direito social do cidadão implica um dever de provisão.

Por último, enquanto no mercado cada um é livre para oferecer e contratar as condições que desejar, no caso de um direito social as condições de oferta não podem ser estabelecidas nem unilateralmente, nem para cada caso específico. Essas condições, pelo contrário, deverão estar especificadas em um protocolo público universal, definido politicamente.

E finalizo este capítulo com mais uma citação de Atria (2009) para defender que a educação pública, enquanto direito de todos, deve ser ofertada pelo Estado:

[...] la educación es “pública” en sentido sustantivo cuando el que desea ser admitido en un establecimiento tiene derecho a ello. Para ser público es preciso la asimetría que define la relación entre el ciudadano (titular de derechos) y el Estado (que no los tiene, porque está “al servicio de la persona humana”) y no la simetría propia de los individuos en el mercado. (ATRIA, 2009, p. 177).

2. A DIMENSÃO DA PRIVATIZAÇÃO DO CURRÍCULO: O SEQUESTRO DOS FINS PÚBLICOS DA EDUCAÇÃO

2.1. Dos questionamentos

Com o objetivo de apresentar neste capítulo como, no âmbito da dimensão da privatização do currículo, vão emergindo questionamentos acerca da natureza da educação pública e a percepção de que esta é uma questão em disputa, apresento aqui algumas questões:

- Uma escola de propriedade estatal, com financiamento estatal, mas com currículo e fins definidos pelos chamados reformadores empresariais (FREITAS, 2012) pode ser considerada uma educação pública?

- É pública uma educação em que seu currículo e mais amplamente, seus fins são definidos por reformadores empresariais e ligados a uma proposta de educação utilitarista, individualista e meritocrática?

- É pública uma educação que tem como proposta de formação humana a mercantilização generalizada de todas as esferas da vida?

Afinal, que educação é pública? Qual a essência da educação pública que estamos defendendo? Como pensar a educação como bem público se os reformadores empresariais a entendem como investimento privado e restringem a formação humana à capacidade laboral? (BORGHI, 2018).

2.2. As pesquisas e produções

Listo aqui as pesquisas e produções que serão abordadas neste capítulo:

Pesquisas:

“Estratégias municipais para a oferta de educação básica: uma análise de parcerias público-privado no Estado de São Paulo”, 2006-2009, coordenação Theresa Adrião - Financiamento FAPESP.

- “Sistemas de Ensino Privados na Educação Pública Brasileira: impactos da mercantilização para o direito à educação”.

- “As parcerias público-privado para a compra de sistemas de ensino: análise das consequências para a organização do trabalho na escola”. 2009-2012, Coordenação Teise Garcia, financiamento CNPq.

- “Mapeamento das estratégias de privatização da educação básica no Brasil” (2005-15). (2015-18) Coordenação Theresa Adrião, financiamento FAPESP.

- “Análise do mapeamento das estratégias de privatização da educação básica no Brasil: atores, programas e consequências para a educação pública”, ainda em andamento, coordenação Theresa Adrião, financiamento FAPESP.

Produções:

BORGHI, Raquel. Atuação do setor privado no processo de construção curricular: o sequestro dos fins públicos da educação. *Política e Gestão Educacional (Online)*, v. 25, p. 1-15, 2021.

BORGHI, Raquel. Que educação é pública? A privatização de um direito. *Eccos Revista Científica (Online)*, p. 19-32, 2018.

COSTOLA, Andresa; **BORGHI, Raquel.** Os reformadores empresariais e as políticas educacionais: análise do movimento todos pela base nacional comum. *Política e Gestão Educacional (Online)*, v. 22, p. 1313-1324, 2018.

ADRIÃO, Theresa Maria De Freitas; GARCIA, Teise de Oliveira Guaranha; **BORGHI, Raquel Fontes**; BERTAGNA, Regiane Helena; PAIVA, Gustavo Bottura; XIMENES, Salomão Barros. Grupos empresariais na educação básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à educação. *Educação e Sociedade*, v. 37, p. 113-131, 2016.

BERTAGNA, R. H.; **BORGHI, Raquel.** Possíveis relações entre avaliação e sistemas apostilados privados em escolas públicas. *Educação (Rio Claro. Online)*, v. 21, p. 1-15, 2011.

ADRIÃO, T. M. F.; GUARANHA, T. G.; **BORGHI, Raquel**; ARELARO, L. R. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública. *Educação & Sociedade* (Impresso), v. 30, p. 799-818, 2009.

BORGHI, Raquel; ONOFRE, M. R.; SOUZA, R. F.; CAMARGO, L. T. Guias Curriculares: materiais de orientação docente ou de controle do Estado? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 1, n. 195, p. 233-243, 1999.

GARCIA, T.; CORREA, B.; ARELARO, L.; ADRIÃO, T.; **BORGHI, Raquel**; BERTAGNA, R. H. Sistemas privados de ensino em escolas municipais paulistas: implicações para o planejamento e o trabalho docente. *In*: SOUZA, Denise Trento de.; SARTI, Flávia Medeiros. (Org.). *Mercado de formação docente: constituição, funcionamento e dispositivos*. 1. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014, v. 1, p. 263-284.

BORGHI, Raquel. Estratégias de privatização da Educação Básica na rede estadual do Amazonas. *In*: VENCO, Selma; BERTAGNA, Regiane; GARCIA, Teise. (Org.). *Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira: incidência de atores privados nos sistemas estaduais das Regiões Norte, Centro-Oeste, Sul e Distrito Federal (2005-2018)*. 1. ed. São Carlos: Pedro & João, 2021, v. 2, p. 60-77.

COSTOLA, A.; **BORGHI, Raquel**. O processo de construção da base nacional comum curricular no Brasil: análise do movimento todos pela base nacional curricular. *In*: GUTIÉRREZ, Gustavo Adolfo Enríquez; VÁZQUEZ, Francisco Rubén Sandoval. (Org.). *Reflexiones, debates y análisis sobre políticas educativas: un marco social de interpretación común*. 1. ed. Cidade do México: Ediciones de la Noche, 2020, v. 1.

BORGHI, Raquel. Que educação é pública? A atuação do setor privado no processo de construção curricular. *In*: OLIVEIRA, J. F. (Org.). *Gestão pedagógica, organização curricular, qualidade da educação, direitos humanos, diversidade cultural e inclusão social*. - Série Anais do VI Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação. 1. ed. Brasília, DF: ANPAE, 2018, v. 3, p. 103-107.

BORGHI, Raquel. Incidência do setor privado na dimensão do currículo da educação básica (2005-2015). *In: GARCIA, T; ADRIÃO, T. (Org.). Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira: incidência dos atores privados nos sistemas estaduais (2005-15).* 1. ed. Curitiba: CRV, 2018, v. 1, p. 63-72.

ADRIÃO, T.; **BORGHI, Raquel.** Parcerias entre as prefeituras e esfera privada: estratégias privatizantes para a oferta da educação básica. *In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. (Org.). Público e privado: novos elementos para o debate.* 1. ed. São Paulo: Xamã, 2008, v. 1, p. 99-110.

ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise; **BORGHI, Raquel;** ARELARO, Lisete. As parcerias entre prefeituras paulistas e o setor privado na política educacional: expressão de simbiose? *Educação & Sociedade (Impresso)*, v. 33, p. 533-549, 2012.

2.3. A dimensão da privatização do currículo: o sequestro dos fins públicos

Em publicação recente (BORGHI, 2021) apresentei a incidência do setor privado no “processo de construção curricular” e destaquei que este movimento tem levado ao sequestro dos fins públicos da educação pelos atores privados, também chamados de reformadores empresariais (RAVITCH, 2011; FREITAS, 2012). Apontei, ainda, como farei aqui, para as potencialidades da gestão democrática como possibilidade contra-hegemônica na perspectiva de definição de fins públicos e coletivos para a educação.

O foco neste capítulo é a emergência de tal questão no âmbito da minha participação nas pesquisas do GREPPE na dimensão da privatização do currículo. Inicialmente, esta dimensão estava restrita aos processos de adoção de sistemas de ensino privados por redes públicas e, ao longo das pesquisas, foi se ampliando, se diversificando e, atualmente, o GREPPE denomina tal dimensão de privatização do currículo. Neste sentido, o grupo entende a privatização do currículo como a privatização dos processos

pedagógicos *strictu sensu*, envolvendo a incidência do setor privado sobre as relações entre professor/a, estudante e conhecimento e insumos curriculares (ADRIÃO, 2018a).

O quadro a seguir evidencia as atuais formas de privatização consideradas pelo grupo nesta dimensão:

Quadro 3 - Dimensão da privatização do currículo.

DIMENSÃO: currículo
- Compra ou adoção pelo poder público de desenhos curriculares elaborados pelo setor privado; - Compra ou adoção pelo poder público de tecnologias educacionais e demais insumos curriculares desenvolvidos pelo setor privado; - Compra ou adoção pelo poder público de Sistemas Privados de Ensino (SPE).

Fonte: a autora com base em Adrião (2018a).

Também cabe destacar que nas duas últimas pesquisas realizadas pelo grupo que mapearam programas e ações do setor privado nas redes estaduais de ensino dos 26 estados brasileiros e distrito federal, foram considerados nesta dimensão do currículo programas e ações de:

- ✓ 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 digital⁴.

⁴Tais informações constam das notas metodológicas do Mapeamento da inserção do setor privado nas redes estaduais de educação, disponível em: <https://www.grepe.fe.unicamp.br/pt-br/mapeamento-da-insercao-do-setor-privado-nas-redes-estaduais-de-educacao>

Para a compreensão dos processos de privatização do currículo venho me baseando na concepção de currículo de Gimeno Sacristán (2000), compreendido como um processo em construção, que vai se constituindo e se configurando em diferentes momentos, síntese de múltiplas determinações. A partir desta concepção é possível olhar, desde a atuação dos atores privados no âmbito da elaboração da política curricular, passando pelos processos de implantação, como no caso atual da BNCC, e chegando ao currículo que efetivamente ocorre no momento da sala de aula. Destacarei, a partir das pesquisas do GREPPE, a grande atuação do setor privado neste processo e a possibilidade de intensificação nos próximos anos, com a implementação da nova Base Nacional Comum Curricular. Ao longo de todo o capítulo, busco evidenciar como vai se constituindo o questionamento já apresentado anteriormente acerca do sentido da educação pública, chegando a discussão apresentada em artigo já publicado (BORGHI, 2021) acerca do sequestro dos fins públicos da educação pelo setor privado.

Aqui, a principal questão emergente é se podemos considerar educação pública aquela em que os currículos e, mais precisamente, os fins educacionais estão sendo definidos pelo setor privado. Freitas (2012) referindo-se ao termo “reformadores empresariais”, utilizado por Ravitch (2011), afirma que ele

[...] reflete uma coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores alinhados com a ideia de que o modo de organizar a iniciativa privada é uma proposta mais adequada para “consertar” a educação americana, do que as propostas feitas pelos educadores profissionais. (FREITAS, 2012, p. 380).

Incluo neste diverso e complexo grupo o que vem sendo denominado por filantropocapitalistas (BISHOP; GREEN, 2008) ou novos filantropos (ROBERTSON; VERGER, 2012). Para Adrião (2018b), estas expressões cunhadas referem-se a um segmento constituído por organizações privadas associadas a corporações e por milionários cujas doações funcionam como investimento empresarial socialmente orientado para retornos mensuráveis, inclusive financeiros.

A minha trajetória no campo das pesquisas acerca da privatização nesta dimensão se inicia com a pesquisa “Estratégias municipais para a oferta da educação básica: uma análise das parcerias público-privadas no Estado de São Paulo”, coordenada pela professora Theresa Adrião, no período 2006-2009. Como já apresentado, nesta pesquisa foi realizado um mapeamento de estratégias de privatização nos 645 municípios paulistas e alguns estudos de caso para cada uma das estratégias então mapeadas: subsídio

público à oferta de vagas; assessoria para gestão e adoção de sistemas privados de ensino por redes públicas. Para o que ora nos interessa aqui, o que emergiu dos estudos sobre a adoção dos sistemas de ensino privados nas redes públicas dentre outras questões, está na publicação de Adrião *et al.* (2009), da qual sou coautora, em afirmação acerca de que os municípios:

[...] agregam condições para que o “privado se expanda para dentro do público”, quer seja pela dificuldade ou impossibilidade deste último em constituir quadros e serviços que atendam às necessidades de suporte à oferta educacional, quer pelas frágeis iniciativas de colaboração entre os entes federados, quer seja, ainda, pela capacidade do setor privado em se apresentar como alternativa tentadora aos interesses das políticas locais. A ênfase em um ou outro fator não minimiza o indesejável resultado da equação. (ADRIÃO *et al.*, 2009, p. 813).

E continuamos na mesma publicação:

As responsabilidades assumidas pelos municípios para com a oferta educacional, como pode ser observado na pesquisa, trazem a necessidade de reflexão apurada sobre as consequências decorrentes das novas formas de inserção da lógica privada na educação pública. (ADRIÃO *et al.*, 2009, p. 814).

Nesta primeira pesquisa já ficou evidente a inserção da lógica privada nas escolas da rede pública e já nos questionávamos acerca das implicações deste processo. Um grande número de municípios adotou sistemas privados de ensino constituídos por uma cesta de serviços que contribuem para a transferência de responsabilidades pela organização do trabalho na escola para os atores privados contratados.

Em continuidade a esta pesquisa, o estudo coordenado pela professora Teise Garcia, no qual também fui pesquisadora participante, analisou as implicações da adoção dos sistemas privados de ensino na organização do trabalho nas escolas. Os estudos evidenciaram as implicações da adoção de sistemas privados de ensino para a organização do trabalho, planejamento e trabalho docente nas redes públicas (GARCIA *et al.*, 2014).

No contexto desta mesma pesquisa, em publicação minha com outra pesquisadora participante (BERTAGNA; BORGHI, 2011), afirmamos que a reorganização do trabalho pedagógico das escolas públicas, que vinha sendo levada a efeito por empresas privadas, em prol de melhorias nos resultados nas avaliações externas, alterava o curso da trajetória que vinha se dando rumo à ampliação da autonomia e gestão escolar nas escolas públicas. Isto porque, a partir da “cesta de serviços” oferecidos pelas empresas privadas, observava-se que, além da organização e

sistematização de conteúdos propostos nos sistemas apostilados e padronizados, as empresas ficavam responsáveis por pensar e planejar o trabalho pedagógico das escolas públicas. Na mesma publicação defendemos que relegar a organização do trabalho pedagógico às empresas privadas era transferir a elas a discussão sobre os fins desejados para a educação pública:

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. Relegar a OTP às empresas privadas com fins lucrativos é transferir a elas a discussão sobre os fins desejados para a educação pública. (BERTAGNA; BORGHI, 2011, p. 141).

E defendemos:

Há que se considerar a importância da construção coletiva pelos sujeitos da escola em relação aos fins da educação que se almeja e, ainda que estes estejam intrinsecamente relacionados a um modelo de sociedade que se deseja. (BERTAGNA; BORGHI, 2011, p. 142).

Em outra pesquisa sobre a temática, publicada na revista *Educação & Sociedade*, buscamos identificar e analisar as consequências da adoção, por municípios brasileiros, dos sistemas privados de ensino para a efetivação do direito à educação (ADRIÃO *et al.*, 2016). Naquele momento afirmamos que:

As evidências apresentadas explicitam a precariedade de muitas das administrações locais, o que tem gerado um promissor mercado para assessorias privadas nos campos pedagógicos e de gestão, em detrimento dos mecanismos de participação democrática e do fortalecimento de atores comprometidos com a estruturação de sistemas públicos de educação, por intermédio do desenvolvimento de capacidades nas próprias escolas e municípios. (ADRIÃO *et al.*, 2016, p. 125).

Com o início das discussões acerca de uma base nacional comum curricular, e a constituição do Movimento pela Base Nacional Comum Curricular, passei também a olhar para a incidência dos reformadores empresariais neste processo. Também voltei meu olhar para a compreensão da concepção de currículo, que possibilitasse entender tal processo.

2.4. O processo de construção curricular

Como apresentado anteriormente, nas primeiras pesquisas do GREPPE a dimensão de privatização do currículo contemplou apenas a adoção de sistemas de ensino privados por redes públicas (ADRIÃO *et al.*, 2009). Atualmente, tal dimensão considera

[...] a presença de atores privados nas atividades fins do processo de ensino-aprendizagem, e nela engloba-se: material didático; capacitação de professores; *kits* escolares (editoriais, informacionais, etc.); projetos pedagógicos; atividades de enriquecimento curricular para além do obrigatório; e demais insumos curriculares. (ADRIÃO *et al.*, 2018a, p. 11).

Entendo que esta ampla abordagem de estratégias consideradas no âmbito da privatização do currículo é possível a partir de uma concepção mais abrangente, que vem subsidiando as minhas pesquisas desta dimensão da privatização.

É importante a contribuição de Apple (2002) para a compreensão acerca do currículo como campo em disputa. Para o autor, a educação está ligada à “política da cultura”, sendo o currículo, em nenhum momento, um conjunto neutro de conhecimentos, mas o resultado de uma “tradição seletiva”. É produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo, uma vez que

[...] 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).

Ainda concordando com Apple (2006) entendo que o currículo não é somente um documento impresso das instituições de ensino, mas um documento que reflete todo um complexo de relações de um determinado momento histórico.

Em publicação recente (BORGHI, 2021) apresentei a concepção de currículo enquanto processo em construção com base nos estudos de Gimeno Sacristán (2000) e exemplos de como se dá a materialidade da incidência do setor privado no processo de construção curricular. Neste mesmo artigo também foram elencadas considerações a respeito desta atuação dos reformadores empresariais e o sequestro dos fins públicos da educação e apontamentos quanto a uma necessária ação contra-hegemônica no sentido de retomar e restabelecer fins públicos e coletivos para a educação.

Tenho usado então, a concepção de currículo elaborada por Gimeno Sacristán (2000) para quem o currículo deve ser compreendido como um processo em construção, que vai se constituindo e se configurando em diferentes momentos, síntese de múltiplas determinações. Enquanto um processo em construção, o

[...] currículo refere-se a um projeto seletivo de cultura que possui condicionantes extraescolares, de ordem social, política e cultural, e que se constrói e se configura a partir das condições da escola, sendo determinado deste modo por condicionantes intraescolares. O currículo não é estático, ele está sempre em processo de construção e desenvolvimento, abrangendo desde os níveis centrais da política curricular, até a sua concretização em sala de aula. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. XX).

Nesta perspectiva, o currículo deve ser entendido como processo em construção, permeado por lutas, embates e tensões. Neste território de disputas, Ponce (2018) afirma que o que está em jogo é a educação que se deseja oferecer. Segundo a autora, esta é uma arena de disputas entre forças desproporcionais. E é com esta interpretação que afirmei (BORGHI, 2018) que no atual processo de expropriação do direito à educação e sua transformação em mercadoria, o mercado pode ser entendido como o “*Big Brother*”, fazendo uma referência ao livro “1984” de George Orwell. Isto por que o setor privado tem tido forte incidência no processo de construção curricular como explicitarei a seguir.

Também Ball (2014, p. 25) nos fala acerca da “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”.

Entendemos aqui que todo o processo de construção curricular vem sendo disputado. Gimeno Sacristán (2000) aborda este processo a partir de diferentes momentos. O **currículo prescrito** corresponde às normas e diretrizes gerais que atuam como referência para a ordenação do sistema curricular – selecionam e distribuem o conhecimento dentro do sistema escolar. Já o **currículo apresentado** refere-se aos materiais elaborados para traduzir e clarificar aos professores o significado e conteúdo do currículo prescrito, realizando uma interpretação dele. O **currículo planejado pelos professores** são os planejamentos anuais, mensais, diários elaborados pelos professores, tendo como base as normas e diretrizes gerais e as necessidades particulares de seu alunado. O **currículo em ação** representa o momento da ação pedagógica, da prática docente em sala de aula; o **currículo realizado** compreende os efeitos produzidos pela prática, efeitos estes que são de diversas ordens e que afetam tanto os alunos como os professores. Por fim, o **currículo avaliado** implica o momento da avaliação, que pode ser do rendimento dos alunos ou do programa curricular em si e sua concretização.

As pesquisas realizadas pelo GREPPE, a partir de mapeamentos e estudos de casos a respeito das estratégias de privatização do currículo, evidenciam como nos últimos 15 anos, tais estratégias atuam ao longo de todo o processo de construção curricular.

2.5. A atuação do setor privado no processo de construção curricular

Como então o setor privado vem atuando ao longo destes diferentes momentos/etapas do desenvolvimento curricular? Esta questão foi colocada por mim na publicação da última pesquisa finalizada do GREPPE que realizou mapeamento de estratégias de privatização da educação nas diferentes redes estaduais de educação dos estados brasileiros (BORGHI, 2019).

No que se refere ao “**currículo prescrito**”, definido por Gimeno Sacristán (2000) com as prescrições legais curriculares, a atuação do “Movimento Todos pela Base Nacional Comum”⁵ no processo de construção da Base Nacional Comum Curricular é um exemplo de incidência do setor privado no processo brasileiro. O Movimento pela Base Nacional Comum foi constituído em abril de 2013, segundo consta em seu site, tendo por objetivo discutir a criação de uma base comum que influenciasse na aprendizagem de cada estudante, na formação docente, nos recursos didáticos utilizados em sala, bem como nas avaliações externas.

Em pesquisa de mestrado realizada no âmbito do GREPPE e por mim orientada, que teve por objetivo analisar a atuação do Movimento pela Base Nacional Comum Curricular, Costola e Borghi (2018) afirmam que atualmente, após a aprovação da nova BNCC, já há no site do Movimento um pacote de ações voltadas para a sua implementação e pronto para ser consumido por milhares de redes públicas municipais e estaduais de educação. Conforme as autoras, O Movimento pela Base, como descrito anteriormente, já apresenta em seu site as seguintes frentes de atuação para a implementação da BNCC: elaboração dos currículos locais; formação continuada dos professores; formação inicial dos professores; material didático; avaliação; apoio

⁵ Mais informações no site: movimentopelabase.org.br/benchmarks-internacionais/

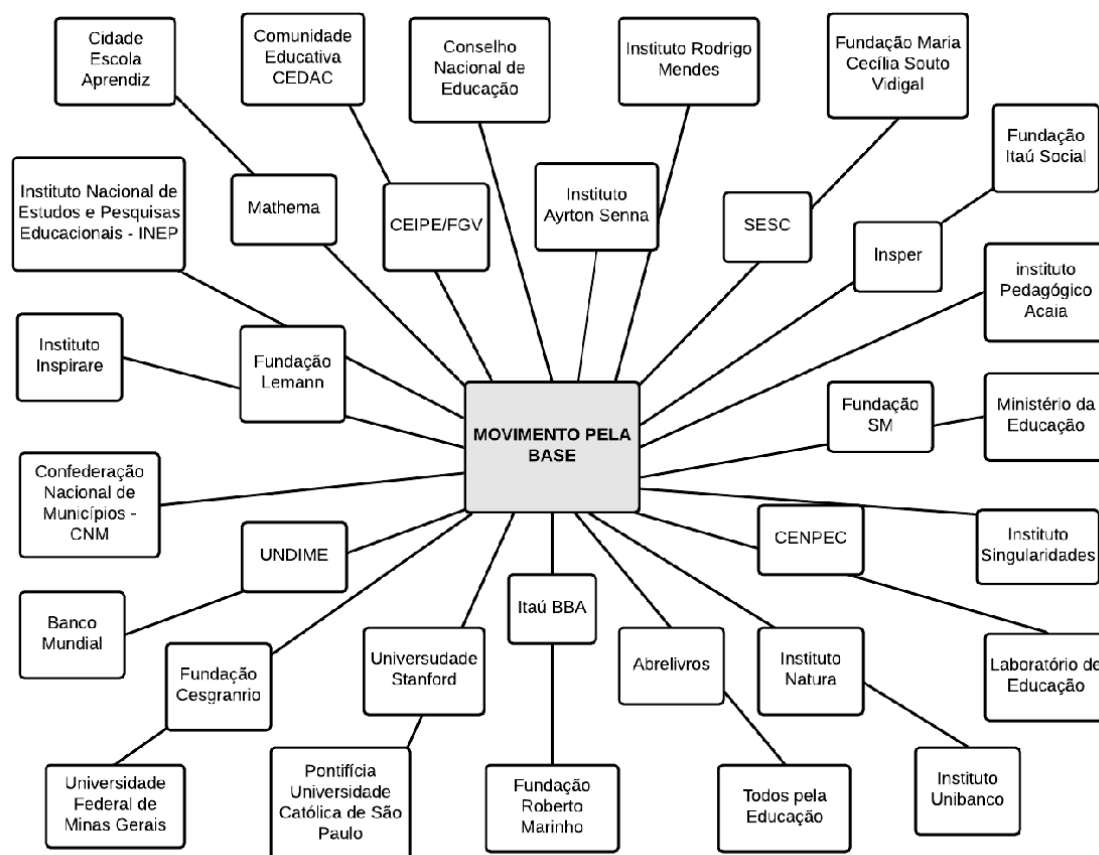
pedagógico aos alunos. Neste sentido, o Movimento pela Base se propõe a atuar ao longo de todo o processo de construção curricular, já acenando com muitas possibilidades.

A composição deste Movimento, que se denomina uma iniciativa da sociedade civil, se caracteriza pela participação de diversas instituições 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 PELA BASE NACIONAL COMUM, 2016).

São, como afirma Freitas (2012), estratégias dos chamados “reformadores empresariais”, pensando, ou melhor, ditando os currículos escolares. A questão é que, como aponta 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.

A seguir, a figura apresentada por Costola e Borghi (2018) evidencia a rede de empresariado participante do Movimento pela Base. Segundo as autoras, muitos desses grupos participaram ativamente na mobilização para a construção da base, produzindo diferentes documentos que deram direção e agilizaram o processo de elaboração e homologação desta.

Figura 1- Entidades que os agentes que compõem o MBNC representam.



Fonte: Costola e Borghi (2019).

Importante destacar neste processo as atuais discussões acerca da governança corporativa (CLADE, 2014)⁶ ou privatização da política (BALL; YOUDELL, 2007) e do conjunto complexo e diverso que constitui o setor privado no contexto atual. No que se refere à diversidade de atores do setor privado, como identificado nos Princípios de Abidjan⁷, os atores podem ser comerciais ou não e vão desde pequenas escolas religiosas até empresas transnacionais. A emergência dos chamados filantropocapitalistas é a

⁶ CAMPANHA LATINO-AMERICANA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO (CLADE). Nas citações seguintes utilizaremos apenas a sigla CLADE.

⁷Princípios orientadores internacionais que abordam as obrigações dos estados tanto em relação à garantia do direito à educação pública, gratuita e de qualidade, quanto em relação à regulação da atuação do setor privado na educação. O documento dos Princípios de Abidjan foi finalizado e adotado em uma Conferência final em Abidjan em 13 de fevereiro de 2019. Ainda em 2019, o Conselho de Direitos Humanos da ONU reconheceu oficialmente o documento dos Princípios de Abidjan por meio de uma Resolução.

expressão de como as fronteiras entre setor privado lucrativo e não lucrativo vem sendo desconstruídas.

Em estudo denominado “*Venture Philanthropy in Development: Dynamics, Challenges and Lessons in the Search for Greater Impact*” realizado pela então recém-criada Rede Global de Fundações Trabalhando para o Desenvolvimento (netFWD) e publicado pela OCDE (2014), define-se a filantropia de risco para o desenvolvimento como uma abordagem empreendedora da filantropia que combina uma variedade de recursos financeiros e não financeiros para identificar, analisar, coordenar e apoiar soluções para os desafios do desenvolvimento. O estudo conclui que a *Venture Philanthropy* não constitui um modelo operacional único, coerente e facilmente definido, nem uma única abordagem estratégica.

Assim, como articular filantropia de risco e setor privado lucrativo *stricto sensu*? Qual a essência dos filantropocapitalistas que os separa dos filantropos e, ainda, como os diferenciar do setor lucrativo *stricto sensu*? Suas doações miram retorno financeiro e podem ser consideradas investimentos. Então, seriam mesmo os filantropocapitalistas uma categoria diferente dos capitalistas? Se sim, quais as suas especificidades? Estes questionamentos emergem evidenciando que tal concepção intensifica a já nebulosa fronteira entre o público e o privado na atualidade. A imprecisão das fronteiras é evidente na citação a seguir:

Tanto no âmbito dos sistemas, quanto no âmbito escolar, entender a profundidade dos processos de privatização exige considerar a natureza da instituição privada a quem o poder público delegou a gestão da educação: se privada com fins de lucro ou se privada sem fins de lucro. Neste último caso, destaca-se o crescimento da transferência da gestão para investidores sociais ou filantropos de risco, segmentos que se apresentam como não lucrativos, apesar de atuarem em conformidade com interesses do mercado. (ADRIÃO, 2018a, p. 18).

Outra discussão importante para compreender a atuação do Movimento de Base no Brasil é a concepção de governança corporativa. Para Croso e Magalhães (2016), a governança corporativa da educação pode ser compreendida a partir do modo pelo qual corporações e outras instituições privadas têm influenciado a política educacional na América Latina e no Caribe. É neste sentido que Ball e Youdell (2007) tratam da privatização da política.

A grande questão é que, como afirma Freitas (2012), a atuação dos atores privados na reforma curricular trata-se, na realidade, da recomposição dos fins

educacionais. Importante destacar que a atuação do Movimento pela Base não se restringirá ao currículo prescrito, mas já é possível compreender que incidirá em todo o processo de construção curricular.

No que se refere ao “**currículo apresentado**” aos professores por meio da produção de materiais elaborados para traduzir e clarificar o significado e conteúdo do currículo prescrito, um exemplo da atuação do setor privado é a adoção, por muitas redes públicas, dos chamados “sistemas privados de ensino”. Como já apresentado, a primeira pesquisa do GREPPE sobre estratégias de privatização mapeou esta tendência (ADRIÃO *et al.*, 2009). Em artigo que trata do crescimento das parcerias, pela via dos contratos entre os municípios paulistas e empresas privadas da área educacional para a aquisição de “sistemas privados de ensino”, as autoras entendem que essa compra representa mais que a simples aquisição de materiais didáticos. Isto porque, para ADRIÃO *et al.* (2009a), trata-se de estratégia por meio da qual o setor privado amplia seu mercado, ao incidir sobre o espaço público. Na mesma medida, o setor público transfere parcela de suas responsabilidades para com a educação à iniciativa privada.

Em estudo mais recente do GREPPE que teve por objetivo mapear a adoção de sistemas privados de ensino por redes municipais de todo o país e suas implicações para a educação, Adrião *et al.* (2016) alertam para as consequências deste processo de mercantilização para o direito à educação. Neste artigo afirmamos que,

Grupos empresariais e conglomerados econômicos têm buscado outras formas de lucrar com a educação que não exclusivamente com a oferta direta do ensino (matrículas em escolas privadas), colocando em risco os paradigmas de direitos humanos educacionais, que são substituídos pela lógica de mercado baseada no custo $\times$ benefício e na visão dos estudantes como mercadorias – *commodities*. (ADRIÃO *et al.*, 2016, p. 128).

A partir desta mesma pesquisa, afirmamos ainda que a adoção dos sistemas de ensino privados pelos municípios tende a limitar o debate sobre qualidade do ensino e a suplantar os espaços de deliberação democrática e de participação na gestão educacional (ADRIÃO *et al.*, 2016).

No “**currículo planejado**” podemos considerar os planejamentos anuais, mensais, diários elaborados pelos professores, tendo como base as normas e diretrizes gerais e as necessidades particulares de seu alunado. Nesta fase, o setor privado tem muitas interferências, mas destacamos novamente a adoção de sistemas de ensino

privados (SPEs) por redes de escolas públicas. Como já apresentado em Adrião *et al.* (2009),

Os SPEs consistem em uma cesta de produtos e serviços: integrada por atividades tradicionalmente desenvolvidas pelas equipes pedagógicas dos órgãos da administração pública e das escolas: formação continuada de educadores, acompanhamento e supervisão das atividades docentes; investimento na produção e distribuição de materiais didáticos aos alunos; processos de avaliação externa e interna, entre as principais encontradas. (ADRIÃO *et al.*, 2009a, p. 806).

Em estudo, em fase inicial, de iniciação científica, por mim orientado, já foi possível identificar que no perfil do *Instagram* de alguns atores privados há a oferta de planos de aula prontos e atualizados conforme a BNCC.

Neste sentido, tais sistemas privados de ensino também têm interferência no que Gimeno Sacristán (2000) denomina de “**currículo em ação**”, que representa o momento da ação pedagógica, da prática docente em sala de aula. Treinamentos, capacitações, distribuição de materiais, controle da atuação docente em sala de aula, fazem parte dos pacotes de serviços privados. Em pesquisa do GREPPE, coordenado por Garcia (2009-11), os estudos evidenciaram as implicações da adoção de sistemas privados de ensino para a organização do trabalho, planejamento e trabalho docente nas redes públicas.

A partir desta pesquisa, Regiane Bertagna e eu publicamos artigo em que discutimos a contradição latente entre o percurso que vinha sendo realizado na educação pública, em prol de uma maior autonomia e gestão democrática das escolas e a reorganização do trabalho pedagógico que vem sendo realizado pelas empresas privadas nas instituições públicas em busca de melhorias nos resultados do IDEB (BERTAGNA; BORGHI, 2011).

Afirmamos, naquele momento, que a reorganização do trabalho pedagógico das escolas públicas, que vinha sendo levada a efeito por empresas privadas, em prol de melhorias nos resultados nas avaliações externas, alterava o curso da trajetória que vinha se dando rumo à ampliação da autonomia e gestão escolar nas escolas públicas. Isto porque, a partir da “cesta de serviços” oferecidos pelas empresas privadas, observava-se que, além da organização e sistematização de conteúdos propostos nos sistemas apostilados e padronizados, as empresas ficavam responsáveis por pensar e planejar o trabalho pedagógico das escolas públicas. Como dito, já afirmávamos ali que “Relegar a

OTP⁸ às empresas privadas com fins lucrativos é transferir a elas a discussão sobre os fins desejados para a educação pública” (BERTAGNA; BORGHI, 2011, p. 10).

Para esta temática, Santos (2012, p. 106) tem contribuição relevante ao afirmar que a docência na nova pedagogia do mercado é desumanizada, na medida em que se extirpa do fazer pedagógico a autonomia que assegura a unitariedade entre concepção e execução. Ainda no mesmo artigo, tratamos da desqualificação do trabalho docente resultante da adoção de sistemas privados de ensino. Isto porque, partindo do pressuposto de má qualificação do quadro de docentes, o caminho do Poder Público não era o investimento na melhoria qualitativa dos cursos de formação inicial e continuada, nem o investimento na carreira docente para atrair profissionais mais bem qualificados. Ao contrário, o caminho foi reduzir as exigências do trabalho do professor a partir da adoção de apostilas e simplificação do trabalho e qualificação exigidos.

Também para Souza e Sarti (2013), a configuração de políticas de formação em serviço baseadas em cursos e calcadas em concepções que desqualificam o docente parecem atender bem a interesses de cunho mercantil, que visam a construção de um mercado da formação.

Neste sentido, é possível perceber o quanto a adoção de sistemas privados de ensino por redes públicas traz implicações para o currículo apresentado aos professores bem como para o currículo em ação, na medida em que tais sistemas são compostos por uma cesta de serviços que alteram toda a organização do trabalho pedagógico realizado pelas escolas, inclusive com controle e supervisão da ação docente. Em publicação mais recente decorrente da pesquisa de mestrado por mim orientada, que mapeou programas e ações de atores privados do movimento pela base nacional comum curricular nas redes estaduais da região sudeste, identificou no Espírito Santo que, em sua maioria, os programas são voltados para a capacitação de professores (46%), seguido pela inserção de conteúdos nos projetos pedagógicos (38%), insumos curriculares digitais (12%) e, por último, material didático (4%) (COSTOLA; BORGHI, 2022, p. 12).

Quanto ao “**currículo avaliado**”, em artigo que sou coautora (BERTAGNA; BORGHI, 2018), apontamos o grande número de redes estaduais que estabeleceram

⁸ OTP - Organização do trabalho pedagógico.

sistemas estaduais de avaliação. O mapeamento realizado evidenciou que dentre os 26 estados mais o Distrito Federal, 20 possuíam sistema próprio de avaliação em larga escala, instituído até 2015. No mesmo artigo abordamos como os sistemas em larga escala estão ditando o que se ensina nas escolas.

Cabe destacar que, como indico em publicação recente, do modo como os sistemas de avaliação externos vêm se efetivando em nosso país, é possível afirmar que são incompatíveis tanto com o **direito à diferença** – na medida em que induzem a padronização não há espaço para trabalhos diferenciados, atendimento aos diferentes ritmos de aprendizagem, aos alunos com necessidades especiais, etc. –; quanto com o **direito à igualdade** – como dizer que todos têm direito a uma educação de qualidade se a estratégia para a melhoria da qualidade é a competitividade que, em si, pressupõe um sistema educacional com oferta desigual? (BORGHI, 2021). Destaco, no entanto que, para Cury (2002), a dialética entre o direito à igualdade e o direito à diferença na educação escolar como dever do Estado e direito do cidadão não é uma relação simples.

Por fim, o “**currículo realizado**” compreende os efeitos produzidos pela prática, efeitos estes que são de diversas ordens e que afetam tanto os alunos como os professores (GIMENO SACRISTÁN, 2000). Aqui podemos considerar que a restrição da formação humana a sua capacidade laboral, ou seja, a restrição dos fins da educação a uma perspectiva individual e a seu impacto econômico é uma das mais abrangentes estratégias privatizantes. Dardot e Laval (2016), nesta mesma direção, tratam de uma racionalidade neoliberal e da universalização generalizada da competitividade, com impactos intensos para a proposta de formação humana.

Este conjunto de pesquisas do GREPPE do qual participei evidencia o avanço do setor privado na área educacional e aqui, especificamente, fica evidente a atuação do setor privado no processo de construção curricular. O quadro a seguir, referente a mapeamento realizado na última pesquisa concluída do GREPPE em redes estaduais do Brasil, coordenada por Adrião (2018b), mostra a intensa atuação privada no âmbito da privatização dos currículos.

Quadro 4 - Total de programas que incidem na dimensão currículo no Brasil (2005-15).

Região	Número de programa	Número de instituições privadas	Natureza da instituição privada prevalecente	Público-alvo prevalecente	Etapa prevalecente
Sudeste	57	163	empresa	estudantes	Médio
Sul	40	54	empresa	estudantes	Médio
Centro-oeste	37	49	Instituto	estudantes	Fundamental
Norte	34	34	Instituto	estudantes	Fundamental e Médio
Nordeste	75	95	instituto	estudantes	Médio
Total Brasil	243	395			

Fonte: Borghi (2019, p. 69).

Em publicação minha no âmbito desta pesquisa aponto que

[...] é interessante destacar que nas regiões do país consideradas com melhores condições socioeconômicas, a natureza da instituição prevalecente é a empresa, enquanto nas regiões Centro-Oeste, Norte e Nordeste prevalece 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, 2019, p. 69).

Para Ball (2014), há um vasto movimento formado por empresas, institutos, fundações, centros de pesquisa que tem como ponto de convergência “fazer do mercado a solução óbvia para os problemas sociais e econômicos” (BALL, 2014, p. 59). Para o autor, o trabalho dessas redes políticas e empresariais em prol do capitalismo neoliberal é um projeto supranacional capaz de promover mudanças políticas geradoras de mais lucro e novas oportunidades de negócios. O autor afirma que há uma nova filantropia ou filantrocapitalismo que ocupa espaço privilegiado de produção política disseminando “soluções privadas” e/ou filantrópicas para os “problemas” da educação. Para Adrião (2018b):

Conceitualmente, a ideia de “filantropia de risco” generalizou-se a partir de 1997 com a publicação na Harvard Business Review do artigo *Virtuous Capital: What Foundations Can Learn from Venture Capitalists* (LETTS; RYAN; GROSSMAN, 1997), na qual os autores identificam o uso por tais filantropos de ferramentas típicas do mercado de risco, como gestão de risco e gestão de desempenho considerados para efeito de solucionar problemas da sociedade. (ADRIÃO, 2018b, p. 19).

Como vem sendo apontado por Adrião, é importante compreender os atores privados de base empresarial em sua complexidade e diversidade que envolve setores privados lucrativos, filantropos tradicionais, Responsabilidade Social Empresarial ou filantrocapiatalistas (ADRIÃO, 2021, MIMÉO).

2.6. Retomando a pergunta inicial – que educação é pública? O sequestro dos fins públicos da educação

Trago aqui a discussão que fiz em publicação recente acerca do sequestro dos fins públicos da educação (BORGHI, 2021).

Destaco na publicação que 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. Para Freitas (2018), tal processo revela o sequestro da educação pública pelo empresariado. O autor afirma que “a educação está sendo sequestrada pelo empresariado para atender a seus objetivos de disputa ideológica” (FREITAS, 2018, p. 29). Segundo este autor, o neoliberalismo olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado:

[...] tendo assumido tal darwinismo social no âmbito da sociedade, justificando-o pela sobrevivência do indivíduo mais forte na concorrência do livre mercado, quer agora levá-lo para as escolas e disputar a hegemonia na formação da juventude dentro de sua lógica. Para esta vertente, se o mundo é pautado pela concorrência, há que se preparar as crianças para competir nele, tal como ele é. Nenhuma perspectiva de humanização ou transformação social é agregada aos processos educativos, daí seu caráter reacionário e conservador. (FREITAS, 2018, p. 28).

Freitas (2018) defende que esta é uma razão que deveria ser suficiente para nos afastarmos destas concepções de sociedade e de educação, mesmo que os resultados acadêmicos de desempenho venham a ser eficazes.

Também Santos (2012) aborda na mesma perspectiva o “sequestro” da educação pública. Para a autora:

O esfacelamento da escola pública nas duas últimas décadas do século XX precede a seu sequestro salvacionista pelo mercado. O bloco hegemônico investe na desqualificação da escola pública – contando, inclusive, com a adesão despercebida de setores populares – para, em seguida, apresentar a solução: entregar a escola à competência administrativa dos senhores de negócios e a seus institutos. (SANTOS, 2012, p. 11).

Neste sentido também, a mesma autora denuncia que:

Todo o processo de produção pedagógica é submetido à lógica do mercado: relações ensino-aprendizagem, conteúdos programáticos, princípios pedagógicos do currículo e avaliação dos resultados. O sentido e as finalidades da educação incorporam a mercadorização já no âmbito da produção. (SANTOS, 2012, p. 20).

Destaquei ainda na publicação que a incidência do setor privado nas políticas atuais de currículo revela de modo mais abrangente o próprio sequestro dos fins e valores públicos da educação. Afirmo, então, que estamos efetivamente vivenciando um processo de privatização dos currículos e, neste sentido, de sequestro dos fins educacionais pelo empresariado em uma disputa pelo monopólio da formação humana. Neste sentido, entendo que a mercadorização da educação refere-se à recomposição da própria natureza da educação e seus fins, transformando-a em mercadoria.

Para pensar esta disputa pela proposta de formação humana é importante a contribuição de Paro (2000). Para o autor, a escola tem como fim produzir um ser humano histórico e sujeito:

Entendida a educação como atualização histórica do homem e condição imprescindível, embora não suficiente, para que ele, pela apropriação do saber produzido historicamente, construa sua própria humanidade histórico-social, parece justo admitir que a escola fundamental deva pautar-se pela realização de objetivos numa dupla dimensão: individual e social. A dimensão individual diz respeito ao provimento do saber necessário ao autodesenvolvimento do educando, dando-lhe condições de realizar seu bem-estar pessoal e o usufruto dos bens sociais e culturais postos ao alcance dos cidadãos; em síntese, trata-se de educar *para o "viver bem"* (ORTEGA Y GASSET, 1963). Por sua vez, a dimensão social liga-se à formação do cidadão tendo em vista sua contribuição para a sociedade, de modo que sua atuação concorra para a construção de uma ordem social mais adequada à realização do "viver bem" de todos, ou seja, para a realização da liberdade enquanto construção social. Se entendermos a democracia nesse sentido mais elevado de mediação para a construção e exercício da liberdade social, englobando todos os meios e esforços que se utilizam para concretizar o entendimento entre grupos e pessoas, a partir de valores construídos historicamente (PARO, 1999, p. 105-106), podemos dizer que essa dimensão social dos objetivos da escola se sintetiza na educação *para a democracia*. (PARO, 2000, p. 3).

Entendo que enquanto investimento individual e mercadoria, a educação perde sua dimensão social e coletiva, portanto, pública. Perde-se, em última instância, a proposta de uma “educação para a democracia” proposta por Paro (2000).

Ainda na mesma publicação (BORGHI, 2021) destaquei a seguinte questão: quais os limites e possibilidades de uma ação contra-hegemônica? Garcia (2006, p. 88) traz contribuições para esta reflexão, apontando a “[...] necessidade de políticas públicas que de fato se comprometam com a gestão democrática da educação e da escola, produzindo condições favorecedoras à exploração da potencialidade transformadora da instituição escolar”.

Compreendo que é urgente a revitalização desta luta pela gestão democrática para a garantia do direito a uma educação verdadeiramente pública. Ainda na mesma publicação afirmei que:

A gestão democrática é imprescindível para a definição de fins públicos e coletivos, ou seja, para uma educação essencialmente pública. É ela o 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. (BORGHI, 2021, p. 2755).

Defendo na publicação que 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 estes dois setores. Por isso, destaco a importância de disputar a concepção e essência da educação pública que defendemos, bem como defender a gestão democrática como a única forma de gestão capaz de definir fins e sentidos coletivos para a educação.

Finalizei a publicação afirmando que no Brasil atual também entra em cena na disputa sobre o currículo e os fins da educação o movimento atual “Escola sem Partido”. E coloquei a questão: “Como se articulam e se distanciam os reformadores empresariais e setores religiosos do movimento Escola sem Partido na disputa pela pelos fins da educação?” (BORGHI, 2021, p. 2755).

Nesta clara disputa pelo monopólio da formação humana (ENGUITA, 1989) penso que as obras de Gramsci podem trazer contribuições. É um teórico que pretendo estudar em futuro próximo, para compreender a luta por hegemonia e como tal luta vem

afetando a proposta do autor de uma escola única, comum e desinteressada. Para Dore (2006), Gramsci atribui a educação uma importância decisiva. Para a autora,

A crítica à leitura determinista do vínculo entre estrutura e superestrutura permite a Gramsci realizar uma nova análise do Estado capitalista, na qual ressalta a importância da dimensão da cultura e da educação – da “superestrutura” – para a conquista e manutenção do poder. (DORE, 2006, p. 337)

Segundo Nascimento e Sbardelotto (2008), é importante ressaltar os termos usados por Gramsci com relação à escola, devendo ser esta comum, única e desinteressada. Comum no sentido de ser acessível a todos; única, suscitando a ideia de uma escola não hierarquizada de acordo com as classes sociais mais ou menos favorecidas, mas sim escolas de todos os níveis de ensino que prepare de igual os indivíduos para as mesmas oportunidades profissionais e; desinteressada, ligada a uma concepção de educação que oportunize a absorção e assimilação pelo educando de todo o seu passado cultural, acumulado historicamente e que deu origem a sociedade em que o indivíduo está inserido, numa conotação de horizonte, de longo alcance, que interessa não apenas a indivíduos ou a pequenos grupos, mas à coletividade e até à humanidade inteira.

Penso que a disputa atual pela recomposição dos fins educacionais e a força prevalecente dos reformadores empresariais, já apontada em trabalhos anteriores (BORGHI, 2018; BORGHI, 2021), afetam a proposta de escola comum, na medida em que propostas de privatização colocam em xeque o direito à educação em seu sentido básico de acesso e permanência. Também a proposta de escola comum é afetada, na medida em que para o empresariado a qualidade deve ser uma mercadoria disponível em vários níveis e que pode ser comprada pelos pais. A proposta de base mercantil se fundamenta na meritocracia, competitividade e qualidade diferenciada para públicos diferenciados, o que impossibilita a ideia de uma escola comum para todos. Neste sentido, se no século passado a proposta de escola comum de Gramsci era uma reação ao dualismo educacional vigente, agora tal proposta faz frente a uma “multiplicidade de qualidades”, ainda que marcada pela luta de classes.

Entendo que, os atores privados de base empresarial afetam de vários modos também a proposta de escola desinteressada. A inserção empresarial na política curricular, por exemplo, afeta a escola desinteressada na medida em que submete a

educação à autovalorização do capital. Também a escola desinteressada voltada ao bem comum e a coletividade é prejudicada pelo individualismo que fundamenta a nova lógica hegemônica ou a “nova razão do mundo”, como preferem Dardot e Laval (2016). Como apontado por Carvalho (2008), ao identificarmos a qualidade da educação com a possibilidade de ascensão econômica individual, concebemos a função pública da educação como administração de interesses privados e econômicos dos indivíduos.

Estes são alguns apontamentos iniciais acerca das possibilidades de usar os fundamentos gramscianos para pensar o sentido e a natureza da educação pública que defendo, numa perspectiva contra-hegemônica ao atual processo de privatização da educação e suas implicações para o direito à educação.

Ainda nesta perspectiva contra-hegemônica incluo uma série de propostas, algumas atuais e outras que já há tempos são defendidas por educadores e pesquisadores do campo da educação. Entre elas, destaco a gestão democrática, a avaliação institucional participativa, a qualidade negociada, os estudos sobre direito à educação e justiça social, dentre outros. Tais propostas podem potencializar o empoderamento da escola e de suas comunidades escolar e local a partir da criação de compromissos coletivos e a reflexão sobre fins públicos e comuns. Elas podem criar ambiência para “[...] a convocação de todos para o processo de transformação social” (FREITAS, 2005).

A escola precisa ser entendida como espaço de diversidade, que traz demandas e potencialidades de toda a sociedade. É, ainda, a instituição capaz de oferecer aos estudantes os conhecimentos necessários para a cidadania ativa e efetiva atuação social. Neste sentido, como discutirei no próximo capítulo, é preciso educar pela e para a democracia de modo que possamos organizar democraticamente a vida em comum com vistas a uma maior justiça social. Entendo que a escola deve oferecer aos estudantes os conhecimentos necessários para a compreensão da cidadania ativa e efetiva atuação social, oferecendo, dessa maneira, as bases para um futuro mais justo.

Freitas (2005) afirma que os estudantes, em especial os da classe trabalhadora, não são vistos como sujeitos de seu desenvolvimento, de sua história. Para o autor, a educação destas crianças e jovens é dedicada à aprendizagem do subordinar-se a alguém, à conformação de um papel a-histórico. Para ele, a juventude deve ser preparada para construir outra realidade social e entendo que isto só é possível na perspectiva do educar pela e para a democracia.

3. DESCONSTRUINDO FRONTEIRAS ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO - OS ESTUDOS DO GREPPE ACERCA DA PRIVATIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR E EDUCACIONAL

Neste capítulo abordarei como fui compreendendo que o sentido de educação pública estava em disputa no Brasil e que tem havido uma estratégia deliberada de desconstrução das fronteiras entre o público e o privado a partir de estudos e pesquisas referentes à dimensão da privatização da gestão escolar e educacional.

Como nas demais dimensões da privatização da educação, os estudos do GREPPE vêm evidenciando avanços, diversificação e intensificação de estratégias na gestão escolar e educacional, articuladas ao movimento mais amplo de reconfiguração do Estado e da administração pública e a expansão do capital. Tal movimento pode ser compreendido, como salienta Adrião (2011, p. 7) uma vez que “[...] a gestão pública tem sido objeto de profundas alterações justificadas primeiramente pela disseminação de uma opção ideológica segundo a qual o setor privado seria o padrão de eficiência e de qualidade a ser seguido e perseguido”.

Na dimensão da gestão escolar, Adrião (2018a) divide as estratégias de gestão em escolar e educacional. A primeira abrange a transferência da gestão escolar para organizações com fins de lucro; transferência da gestão escolar para organizações sem fins de lucro; transferência da gestão escolar para cooperativas de trabalhadores e de pais. Já na segunda, considera-se: transferência da gestão do sistema educacional para organizações lucrativas por meio de PPPs; transferência da gestão do sistema educacional para organizações sem fins de lucro (ADRIÃO, 2018a).

As principais formas de privatização identificadas nos estudos do GREPPE estão listadas no banco de dados “Mapeamento da inserção do setor privado nas redes estaduais de educação” e apresentadas no quadro a seguir:

DIMENSÃO DA GESTÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR
- programas e ações ligados a desenvolvimento de softwares/sistemas de gestão; - capacitação de gestores; - avaliação de professores e gestores; - pactos/compromissos definição de prioridades educativas; -transferência da gestão das unidades escolares para organizações privadas.

Neste processo de construção e constituição da dimensão da privatização da gestão educacional, incluo mais recentemente os estudos acerca da privatização da política educacional (BALL; YOUDELL, 2007) e/ou governança corporativa da educação pública. Adrião, Croso e Marin (2022, no prelo) que não se referem diretamente à transferência da gestão do sistema educacional, mas a sua permeabilidade para a incidência e atuação do setor privado na definição e pautas da política e gestão educacional. Neste sentido, a oferta educacional pode permanecer pública-estatal, mas a política e a gestão dos sistemas sofrem forte incidência do setor privado.

Ao longo das pesquisas do GREPPE acerca do PDRAE e constituição do setor público não estatal, bem como nos mapeamentos de estratégias de privatização referentes à gestão educacional e escolar e, ainda, nos estudos que tiveram como foco o gerencialismo, mais especificamente retratados nas discussões a respeito das avaliações em larga escala, mais uma vez aparece a dificuldade crescente de se distinguir o público e privado, de modo que tal reconfiguração é favorável ao capital, obscurecendo e naturalizando processos de privatização da educação.

Recentemente, os estudos iniciais em relação à temática da governança corporativa (CLADE, 2014) ou privatização da política (BALL; YOUDELL, 2007) na educação também desvelam a disputa na relação entre o público e o privado no contexto de crise e expansão capitalista e podem revelar que o alargamento da compreensão de educação pública pode favorecer a privatização da política.

Devo destacar que não fiz parte de forma direta, no âmbito das pesquisas do GREPPE, desta dimensão da privatização da gestão, ainda assim, é possível destacar como tais pesquisas me fizeram refletir e levantar alguns questionamentos acerca da compreensão da educação pública e desconstrução das fronteiras entre o público e o

privado. Mais uma vez reitero que as questões aqui levantadas se articulam com aquelas já apresentadas nas demais dimensões da privatização.

3.1. Dos questionamentos

No âmbito da dimensão da privatização da gestão educacional e escolar, registro aqui os questionamentos que emergiram para, depois, ir apresentado para o leitor como tais questões foram se constituindo a partir das pesquisas e estudos realizados:

- Faz sentido a ideia de um setor público não estatal? Pode a educação pública ser ofertada por este setor?

- A publicização se difere da privatização?

- É pública uma educação gerencial que, ainda que estatal, é regida por princípios fundantes da lógica mercantil, dentre os quais se destaca a meritocracia, o individualismo e a competitividade?

- É pública uma educação em que as definições acerca das políticas educacionais vêm sofrendo forte incidência do setor privado? Que proposta de formação humana vem ganhando espaço? Que vozes estão sendo silenciadas?

3.2. O PDRAE e a defesa de um setor público não estatal

Como dito, no âmbito de minha trajetória de pesquisa a dimensão da privatização da gestão foi a que menos estive envolvida. Ainda assim, dois artigos escritos por mim em coautoria com outros pesquisadores do grupo, bem como nossas reflexões coletivas e grupos de pesquisa contribuíram para que, aqui também, os questionamentos relacionados à disputa sobre a concepção de educação pública emergissem.

O primeiro artigo que escrevi a respeito da dimensão gestão teve como propósito refletir sobre a chamada “nova gestão pública”, sua relação com a reforma da administração pública brasileira posta em curso a partir dos anos 1990 e suas implicações para a oferta educativa (GARCIA; ADRIÃO; BORGHI, 2009). Naquele momento, consideramos que a expressão “nova gestão pública” sintetizava um movimento de reforma nos estados nacionais, vivido em inúmeros países do Ocidente a partir das últimas

décadas do século XX, cujo objetivo era responder, no marco do capitalismo, à crise econômica dos anos 1970. Neste texto, dentre outras questões, relacionamos os princípios da Nova Gestão Pública com a Reforma da Administração proposta no governo de Fernando Henrique Cardoso por meio do PDRAE – Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado, idealizado pelo então ministro da reforma e aparelho do Estado - Bresser-Pereira.

O PDRAE propunha, dentre outras questões, a transferência da administração burocrática para a gerencial, a constituição de um setor público não estatal e alterações no *modus operandi* do Estado por meio da privatização, terceirização e a chamada publicização. Pode-se considerar este Plano Diretor como um marco na desconstrução das fronteiras entre o público e o privado no Brasil.

O setor público não estatal, apontado por Bresser-Pereira e Grau (1999), também conhecido como “terceiro setor” ou “setor não governamental” ou “setor sem fins lucrativos” foi uma proposição que logo me chamou a atenção. No campo da educação, como já apresentado anteriormente, a recém-aprovada LDB – Lei de Diretrizes e Bases, naquele momento, caracterizava as instituições educacionais em públicas e privadas. As públicas eram aquelas “criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público”, conforme Artigo 19. Já o PDRAE definia quatro categorias para os tipos de propriedade: propriedade estatal; propriedade pública não estatal; propriedade corporativa e propriedade privada. Para Bresser-Pereira (2008), ser ou não estatal não deveria ser a origem da dicotomia entre o público e o privado. Para o autor, a distinção entre a propriedade pública e a privada deveria se dar em razão dos objetivos da organização e, deste modo, se os objetivos fossem de interesse público, tratava-se de uma organização pública.

Inicia aí, no âmbito da dimensão da gestão, os meus questionamentos acerca da concepção de “educação pública”. O que efetivamente era um setor público não estatal? Sendo a educação uma área de interesse público, deveria ela ser considerada pública, independentemente da propriedade – estatal ou privada? Independentemente da gestão? Independentemente do financiamento?

Autores como Silva Jr. e Sguissardi (2001) e Montañó (2002) trouxeram reflexões em uma perspectiva crítica ao “novo” setor público não estatal e ao ataque às fronteiras do público e privado. Silva Jr. e Sguissardi (2001) afirmavam que a redefinição

das esferas pública e privada possibilitava a identificação, de fundo ideológico liberal, de uma suposta existência de outros espaços intermediários entre o público e o privado.

Montaño (2002) em sua obra crítica ao chamado terceiro setor, destacava a sua instrumentalidade e funcionalidade para com o projeto neoliberal, particularmente no que se referia ao afastamento do Estado e de suas responsabilidades de resposta às sequelas da questão social. Para o autor, esta temática

Por um lado, caracteriza um fenômeno que envolve um número significativo de organizações e instituições – organizações não governamentais (ONGs), sem fins lucrativos (OSFL), instituições filantrópicas, empresas cidadãs, entre outras – e sujeitos individuais – voluntários ou não. Por outro, mesmo que de forma encoberta, também envolve o Estado, ator destacado na promoção do “terceiro setor”, tanto no plano legal quanto na esfera financeira, como contrapartida à retirada paulatina da responsabilidade estatal no trato à “questão social”. (MONTANO, 2002, p. 14-15).

Importante ressaltar a atuação do Estado como ator destacado na promoção do terceiro setor, tanto em termos legais quanto de financiamento. Nos estudos do GREPPE já apontamos o arcabouço legal que não só autoriza, mas também incentiva ou induz processos de privatização dos serviços sociais no Brasil. Certamente também os estudos do grupo frequentemente denunciam o repasse de recursos públicos não só para o setor público não estatal, mas também, em alguns casos, para o setor privado lucrativo, como é o caso dos Programas Bolsa-Creche presentes em alguns municípios do interior paulista, já abordados anteriormente.

Para Montaño (2002), para além das diferenças entre as diversas organizações, dentre as quais é possível identificar instituições realmente comprometidas com os setores subalternos e com o desenvolvimento e, também, aquelas que têm por objetivo enriquecer seus altos membros, o fato é que o chamado terceiro setor é instrumentalizado pelo Estado e pelo capital no processo de reestruturação neoliberal, e tem como grande problemática seu caráter substitutivo ao dever do Estado na garantia dos direitos sociais.

Na realidade, a própria defesa do direito é ameaçada como já afirmado por mim quando em publicação anterior destaquei que “os processos de privatização vêm se dando em um contexto de expropriação do direito à educação e colocando em xeque a perspectiva e o ideal de universalidade da educação” (BORGHI, 2018, p. 19).

Destaco, ainda, a proposição de Montañó de que a mobilização social deve se dar como lutas sociais por direitos sociais. Ele contrapõe esta proposta ao que de fato vem ocorrendo no âmbito do chamado “terceiro setor”, em que a mobilização se dá a partir de uma lógica gerencial, em que o Estado descentraliza e repassa recursos a organizações da sociedade civil de interesse público e estas se “mobilizam” atuando na gerência ou gestão de tais recursos. Para o autor, é preciso defender a mobilização social como “desencadeadora da ação do governo, como processo de lutas sociais que pressionam e obrigam o Estado e o capital a absorver certas demandas e a incorporá-las como função do Estado” (MONTAÑO, 2002, p. 277). E continua afirmando que:

Se na concepção de mobilização social contida no debate do “terceiro setor” esta é o resultado da intervenção estatal que descentraliza, privatiza, terceiriza ou transfere para a comunidade a responsabilidade da gestão social, nossa perspectiva concebe a mobilização social como o processo que leva o Estado (e o capital) a desenvolver ações antes não incorporadas nas suas funções. (MONTAÑO, 2002, p. 278).

A partir de tais argumentações críticas acerca do terceiro setor, claro está para mim que a proposta de constituição de um setor público não estatal é funcional ao avanço do setor privado sobre o público e a naturalização de processos de privatização no contexto de crise e expansão do capital. No âmbito da educação, em 2019 uma alteração nos artigos 19 e 20 da LDB favorece e potencializa este processo. Como já apontado anteriormente, o artigo 19 classificava as instituições educacionais em públicas e privadas, enquanto o artigo 20 tipificava as instituições privadas em particulares, confessionais, comunitárias e filantrópicas. Com a alteração, o artigo 20 foi suprimido enquanto o artigo 19 incluiu como uma nova categoria as instituições comunitárias. Após a alteração o Brasil passa a ter instituições públicas, privadas e comunitárias. Conforme apontado por Araújo e Adrião (2021), “na prática, foi criada uma nova categoria que não é pública e nem privada” (p. 773). Para Adrião e Oliveira (2020), a alteração ampliou a possibilidade de existência de instituições que podem se enquadrar nas categorias aptas a receber recursos públicos. Os autores destacam que se criou uma “zona obscura” que podem aprofundar os processos de privatização. Em consonância com esta alteração o PL 5884/19 propõe instituir um marco legal para as chamadas Icebs – instituições comunitárias de educação básica. Seria tal projeto de lei uma tentativa de inserir as instituições comunitárias no chamado setor público-não estatal?

Para Freitas (2012), referindo ao conceito de público não estatal previsto no PDRAE afirma que ele abriu novas perspectivas para o empresariado.

[...] aquela divisão fundamental entre público e privado ficou matizada. Agora, abre-se a possibilidade do público administrado privadamente. O advento da privatização da gestão introduziu na educação a possibilidade de que uma escola continue sendo pública e tenha sua gestão privada (público não estatal) (PEDROSO, 2008). Continua gratuita para os alunos, mas o Estado transfere para a iniciativa privada um pagamento pela sua gestão. Há um “contrato de gestão” entre a iniciativa privada e o governo. (FREITAS, 2012, p. 386).

Para Freitas, a bandeira da escola pública tem que ser atualizada: “não basta mais a sua defesa, agora temos que defender a escola pública com gestão pública” (FREITAS, 2012, p. 386). Tal afirmação evidencia como o sentido de educação pública vai sendo cooptado pelo privado e se faz necessário e urgente qualificá-lo e disputar tal concepção. Este PL 5884, se aprovado, intensificaria tais perspectivas privatistas?

Mais uma vez reitero que a compreensão do GREPPE sobre a privatização da educação se faz a partir de uma ampla e complexa diversidade de estratégias declaradas ou não de privatização e de uma, cada vez mais, intensa gama de atores privados cujo destaque também vai para a desconstrução das fronteiras entre o privado mercantil e o privado sem fins lucrativos, ressaltando, neste processo, os chamados filantropocapitalistas.

3.3. A desconstrução das fronteiras: publicização e/ou privatização?

Neste contexto, chama a atenção outra proposição do PDRAE - a proposta de publicização. O Plano apresentava três estratégias para alterar o *modus operandi* do Estado. A primeira, denominada pelo Plano de **privatização**, era definida como a transferência para o setor privado da propriedade de dado setor público com vistas a transformá-lo em uma instituição de e para o mercado. A segunda, chamada de **terceirização**, correspondia à proposta de transferência, para o setor privado, de serviços caracterizados como auxiliares ou de apoio às atividades desenvolvidas pelo Estado. A terceira estratégia apontada era a **publicização** que, por sua vez, consistia “na transferência para o setor público não estatal dos serviços sociais e científicos que até então eram prestados pelo Estado”.

O PDRAE diferenciava a estratégia de transferência de serviços para o setor privado lucrativo (privatização) da transferência para o setor público não estatal, caracterizada no Plano como publicização. Entendo que tal diferenciação propunha nomes mais aceitáveis para um mesmo processo – a privatização. A este respeito Oliveira (2010), abordando os processos de publicização na saúde, afirma que está em curso no Brasil, desde a onda gerencial, um processo organizado de privatização dos serviços de saúde pública, dissimulados por eufemismos como “publicização” e “setor público não estatal”.

Como já destacado em Borghi (2018), não compartilho desta diferenciação proposta pelo PDRAE entre **privatização** como “transferência de propriedade para o mercado” e de **publicização** como transferência para o setor público não estatal. Entendo a privatização em uma concepção ampla que vem se dando em um contexto de reconfiguração das fronteiras entre o público e o privado. Neste sentido, os arranjos e estratégias entre o público e o privado são diversos e têm constituído e consolidado um intenso processo de privatização (BORGHI, 2021, p. 2745). Também concordo com Di Pietro (2005, s.p.) quando define que a privatização deve ser “[...] entendida em sentido amplo, de modo a abranger a todos os institutos de que o Estado vem lançando mão para diminuir o seu aparelhamento administrativo, o seu quadro de pessoal, o regime jurídico-administrativo a que se sujeita”, abrangendo, portanto, a dita “publicização”. Como descrito por Belfield e Levin (2004, p. 19) a privatização pode ser considerada um termo guarda-chuva referente a diferentes programas e políticas educacionais.

Montaño (2002), mais uma vez em uma perspectiva crítica, denuncia o caráter substitutivo e não complementar que vem caracterizando as supostas parcerias entre o Estado e a sociedade. Para o autor, sob o pretexto de chamar a sociedade à participação em torno do “controle social” e da “gestão de serviços sociais e científicos”, a dita publicização é, na verdade, a denominação ideológica dada à transferência de questões públicas da responsabilidade estatal para o chamado terceiro setor e ao repasse de recursos públicos para o âmbito privado. Para ele, “[...] esta estratégia de ‘publicização’, orienta-se numa perspectiva, na verdade, desuniversalizante, contributivista e não constitutiva de direito das políticas sociais” (MONTAÑO, 2002, p. 46).

No entanto, apesar da proposição do PDRAE, arrisco afirmar que o termo publicização pouco foi utilizado no âmbito da educação desde o início deste plano, o que não quer dizer que não tenha havido processos de transferência de responsabilidades para

o chamado setor público não estatal. Há crescentes e diversificadas estratégias de privatização neste sentido. No entanto, estou me referindo ao uso restrito do termo publicização no campo da educação. Em trabalho por mim orientado⁹, de revisão da produção científica na plataforma SciELO, buscando identificar e compreender os conceitos de mercadorização, mercantilização, financeirização e publicização, este último foi bastante restrito, aparecendo em apenas quatro artigos. Neles, o termo foi mais utilizado para indicar a transparência de um processo. Apenas em artigo de Barreyro é que o termo aparece relacionado à proposta do PDRAE:

Como se percebe, a reforma administrativa do Estado apoia-se na publicização das atividades que, nessa concepção, não são exclusivas a ele: serviços sociais, culturais, de proteção ambiental, de pesquisa científica e tecnológica, as quais, segundo a proposta, seriam atividades públicas não estatais, e ganhariam em qualidade e eficiência se fossem publicizadas. (BARREYRO, 2010, p. 178).

3.4. Gerencialismo e lógica de mercado na gestão escolar e educacional

A questão da maior eficiência do privado aparece fortemente no PDRAE por meio da proposta de uma administração pública gerencial, no âmbito da NGP (Nova Gestão Pública). Osborne e Gaebler (1992, p. 35), no livro clássico acerca do NGP “Reinventando o governo”, argumentavam que os governos deveriam aprender a entender o que eles faziam de melhor: liderar a definição de políticas, ao invés de operacionalizá-las ou prestar diretamente os serviços”. Para Paula (2005), este livro contribuiu para que o ideário gerencialista se consolidasse nos EUA. No entanto, ela afirma que apesar de ter se desenvolvido no contexto cultural da Inglaterra e dos Estados Unidos, o gerencialismo, bem como seu modelo de reforma do Estado e de gestão administrativa, se espalhou pela Europa e América Latina. A autora ainda afirma que essa aplicação do gerencialismo no setor público se faz sob o argumento da eficiência de suas proposições (PAULA, 2005).

Sano e Abrucio (2008) relatam que as ideias da NGP chegaram ao Brasil no primeiro governo Fernando Henrique Cardoso, em 1995, quando foi criado o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), sob o comando do ministro Bresser-Pereira. Para estes autores, o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado apresentou

⁹ Trabalho de iniciação científica realizado por Bianca Correa Bueno em 2021.

um diagnóstico da administração pública federal, pautado, em boa medida, pelas ideias da NGP. Os autores afirmam que é possível resumir a preocupação central da Nova Gestão Pública como a combinação entre a flexibilização da gestão e o aumento da responsabilização da administração pública. Para tanto, Sano e Abrucio (2008) afirmam que a NGP envolve, dentre outras questões:

[...] a adoção de uma administração pública voltada para resultados, baseada em mecanismos de contratualidade da gestão, com metas, indicadores e formas de cobrar os gestores, e apoiada na transparência das ações governamentais, possibilitando o controle maior dos cidadãos e o uso de outros instrumentos de accountability. (SANO; ABRUCIO, 2008, p. 66).

Esta importação de práticas gerenciais comuns ao setor privado da economia no campo da administração pública educacional traz para a agenda pública temas como: eficiência, eficácia, produtividade, avaliação e controle de resultados, metas, desempenho, entre outros.

Nogueira (1989) e Moraes (2002) são autores que evidenciam como o movimento neoliberal se apropriou e divulgou o discurso da ineficiência da esfera estatal na prestação dos serviços sociais no intuito de reforçar a defesa da lógica mercantil e complementam aqui as reflexões de Leher (2003) e Sader (2003) apresentadas em capítulo anterior, acerca do antiestatismo e sua subserviência ao ideário neoliberal.

Nogueira (1989) afirma que o neoliberalismo trabalhou com a insatisfação existente na sociedade com respeito à esfera estatal. Ganhou força a crítica à intensa centralização administrativa, com sua ineficiência e limitação da capacidade gerencial do Estado; ficou mais evidente a hipertrofia e a distorção organizacional do Estado, manifestas na combinação de empreguismo, “excesso de Estado” e sobreposição de funções e competências. Ficou clara a ineficiência da máquina estatal, manifesta especialmente nas atividades de prestação de serviços e gestão e, ainda, ficou visível o problema da privatização do Estado. Com tudo isso, na visão do autor, o neoliberalismo procedeu como se o próprio Estado fosse o gerador da crise econômica e, portanto, era preciso desmontá-lo em benefício da restauração da plenitude do mercado.

Moraes (2002) também fez essa discussão, afirmando que a maior arma da hegemonia ideológica neoliberal foi sua capacidade de gerar e difundir narrativas que prometiam explicar o mundo em crise dos anos de 1970 e apresentar alternativas para sua superação. E uma das narrativas mais bem-sucedidas, no sentido de impor as ideias

dominantes, foi justamente a que explicava os problemas derivados das políticas sociais com seus custos crescentes insuportáveis e seus efeitos deletérios sobre valores, comportamentos de indivíduos e grupos sociais (clientelismo, desincentivos ao trabalho, preguiça). Para o autor, o discurso neoliberal conseguiu ir além da denúncia fiscal das políticas sociais, o que arriscaria preservá-las como coisas boas, mas impossíveis de sustentar. Elas aparecem como indutoras da decadência civilizacional.

No artigo já citado em que fiz minha primeira incursão na temática da gestão, afirmamos que a Escola Teórica da Escolha Pública em muito contribuiu para o diagnóstico de um Estado em crise, e a defesa da reforma do Estado. Afirmamos, então que, para muitos de seus representantes, a ineficiência do Estado está relacionada ao fato de haver uma coalizão a favor do gasto. Por essa razão, desenvolvem-se no interior desta Escola várias correntes que apontam causas particulares para o crescimento da despesa pública - as assimetrias institucionais, a burocracia, as interações político-econômicas, a ilusão financeira e os direitos de propriedade (NUNES, 1997, p. 5) -, favorecendo a proposição de reformas do Estado a partir de suas análises (GARCIA; ADRIÃO; BORGHI, 2009, p. 16).

No mesmo artigo ressaltamos que

Pelas análises realizadas, a Teoria da Escolha Pública foi, ao longo das últimas décadas, a principal crítica teórica da economia de bem-estar. Enquanto esta se centrava na análise dos “fracassos de mercado” que justificavam a intervenção corretora do Estado, a Teoria da Escolha Pública veio clarificar os “fracassos do governo” e os limites da intervenção desse mesmo Estado. (PEREIRA, 1997). Por esta razão, como afirma Casas Pardo (1984), muitos representantes desta Teoria possuem uma fundamentação liberal conservadora e justificam a defesa de um Estado mínimo a partir de um diagnóstico de crise do Estado. (GARCIA; ADRIÃO; BORGHI, 2009, p. 17).

O diagnóstico de ineficiência estatal fundamenta a proposição da administração pública gerencial e leva para a gestão escolar e educacional a lógica mercantil. Como já destacado por Bertagna e Borghi (2018), uma das diferenças fundamentais entre a administração burocrática e a administração gerencial está na forma de controle.

Na administração burocrática o controle é centrado nos processos, enquanto na gerencial ele está concentrado nos resultados. [...] Na administração pública gerencial a estratégia volta-se (1) para a definição precisa dos objetivos que o administrador público deverá atingir em sua unidade, (2) para a garantia de autonomia do administrador na gestão dos recursos humanos, materiais e financeiros que lhe forem colocados à disposição para que possa atingir os

objetivos contratados, e (3) para o controle ou cobrança *a posteriori* dos resultados. (BRASIL, 1995, p. 22).

É no âmbito da última estratégia “controle ou cobrança *a posteriori* dos resultados” que se amplia e se consolida na área educacional, a implantação dos sistemas de avaliação no Brasil, compreendida por diversos autores como estratégia fundamental para a introdução da lógica de mercado na educação pública (SOUZA; OLIVEIRA, 2003; BAUHER, 2008; BERTAGNA; BORGHI, 2011). Assim, uma das vertentes de pesquisa do grupo é o mapeamento e análise dos sistemas nacionais de avaliação e suas implicações. Isto por que, no contexto do que Ball e Youdell (2007) denominam de “privatização encoberta”, a privatização endógena pode ser compreendida como a importação de métodos, normas, regras, práticas e ideias gerencialistas, com o objetivo de tornar o público cada vez mais próximo de uma empresa.

No âmbito da minha participação nas pesquisas do grupo relacionadas à gestão, destaco aquelas relacionadas à implantação de sistemas de avaliação em larga escala que favoreceram a introdução da lógica de mercado na educação pública. Em artigo escrito com Bertagna, discutimos como a introdução e intensificação dos sistemas de avaliação tornam-se estratégia fundamental para fortalecimento de ideias de cunho gerencialista, favorecendo a introdução da lógica de mercado nos serviços públicos. Afirmamos que

No âmbito da educação básica, a consolidação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no Brasil, tendo ao longo do período modificado os objetivos, finalidades, bem como as técnicas de coleta e processamento de dados e, seu alcance, de acordo com os diferentes períodos históricos e políticos (BONAMINO; SOUSA, 2012; FREITAS, 2007), acabou acarretando e influenciado a criação de sistemas de avaliação em larga escala em nível estadual e, ainda em alguns casos, municipais, como apontam Bauer e Tavares (2013). (BERTAGNA; BORGHI, 2018, p. 53).

Em minha tese (BORGHI, 2005) eu já apontava que

Temos, assim, um caminho para a aplicação, nas escolas, da lei maior do mercado que é a competitividade. O argumento levantado é o de que as escolas, diante da situação de competição, desenvolverão estratégias para melhorar a qualidade e conquistar um maior número de alunos. Temos aqui a concretização da “publicchoice” descrita por Moraes (2002). O problema maior é que, em uma competição, sempre há ganhadores e perdedores, o que, no caso da educação, não é nada razoável se pensarmos na defesa de uma maior igualdade de oportunidades. (BORGHI, 2005, p. 47).

No âmbito da chamada *publicchoice*, interessante destacar a intensificação das propostas de escolha parental e *homeschooling* apontada por Adrião e Azevedo (2019).

Souza e Oliveira (2003) afirmam que a adoção de uma lógica competitiva como promotora de qualidade, articulada à implantação de incentivos, tende a produzir resultados socialmente injustos. Os autores destacam tais ações no contexto do quase-mercado, termo utilizado para dar conta das especificidades da privatização no âmbito da educação. Para os autores:

O recurso ao conceito de quase-mercado para interpretar as modificações em curso na educação pública permite-nos compreender a aplicação, na gestão dos sistemas educacionais, dos princípios e valores da iniciativa privada, que trazem consigo um projeto de sociedade que certamente não contém a utopia da transformação. Sem dúvida, a avaliação é um processo capaz de direcionar projetos e ações e o que se evidencia com as práticas em curso é a perspectiva da reprodução e intensificação das desigualdades educacionais e sociais (OLIVEIRA; SOUZA, 2003, p. 890).

Também Hypólito (2010) afirma que a criação de um sistema de prestação de contas, baseada em avaliações externas em larga escala, com o intuito de identificar estudantes e escolas que fracassam e, posteriormente, penalizá-los pelo desempenho escolar sem que se considere o contexto social em que a instituição de ensino está inserida, é um exemplo da expansão do ideário de mercado no cenário educacional, dentro da lógica gerencial. As diretrizes educacionais do Estado brasileiro vêm sendo desenvolvidas, ao longo das últimas décadas, com inúmeras ações que demonstram, de forma inequívoca, uma coerência com tais políticas. Exemplos dessas políticas podem ser encontrados tanto em ações nacionais e internacionais, como em ações no âmbito dos estados federados.

Acerca desta intensificação dos sistemas de avaliação em larga escala e suas contribuições para a inserção do quase mercado na educação, afirmei em outro artigo que a competitividade que embasa tais sistemas de avaliação naturaliza diferentes qualidades e compromete o ideal de qualidade para todos:

A “educação-mercadoria” naturaliza a oferta diferenciada de educação e põe fim à perspectiva de uma educação de qualidade para todos. Nesse sentido, a educação mercadoria é um mal coletivo. No mercado, a qualidade se conforma a diferentes públicos e possibilidades de pagamento; enquanto bem público e direito de todos, numa perspectiva de universalidade, a educação não pode estar no âmbito privado de mercado. (BORGHI, 2018, p. 28).

Também em relação às implicações da implantação dos sistemas de avaliação apontei:

Do modo como os sistemas de avaliação externos vêm se efetivando em nosso país, é possível afirmar que estes são incompatíveis tanto com o direito à diferença – na medida em que induzem a padronização não há espaço para trabalhos diferenciados, atendimento aos diferentes ritmos de aprendizagem, aos alunos com necessidades especiais, etc.; quanto com o direito à igualdade - como dizer que todos têm direito a uma educação de qualidade se a estratégia para a melhoria da qualidade é a competitividade que, em si, pressupõe um sistema educacional com oferta desigual? (BORGHI, 2021, p. 2753).

Também Ball e Youdell (2007) ressaltam as implicações desta lógica:

La competencia entre centros de enseñanza lleva por lo general al desarrollo de economías locales basadas en el valor de los alumnos, en las cuales éstos se consideran deseables o no en función de si se perciben como un activo o como un pasivo en relación con indicadores de resultados escolares y, por lo tanto, generan una tendencia hacia el proceso de “seleccionar sólo a los mejores”. (BALL; YODELL, 2007, p. 135).

Temos, então, no âmbito da relação público-privada, o que Peroni chama de duplo movimento:

Destacamos um duplo movimento de mudanças, nessa relação, que redefinem o papel do Estado: o primeiro é a alteração da propriedade, ocorrendo a passagem do estatal para o público não estatal ou privado; já no segundo, permanece a propriedade estatal, mas passa a haver a lógica de mercado, reorganizando, principalmente os processos de gestão, o que alguns autores têm chamado de quase-mercado. (PERONI, 2012, p. 20).

Como já destacado anteriormente, a proposta de quase-mercado se fundamenta na *PublicChoice*, corrente neoliberal que propõe aproximação cada vez maior entre as escolhas públicas e os parâmetros do mercado (PERONI, 2012; GARCIA; ADRIÃO; BORGHI, 2009).

O pilar central da lógica de mercado levado para o âmbito da educação pública é a defesa da competitividade e seu caráter fundamental na proposta de formação dos estudantes para a autovalorização do capital. Ball (2014, p. 25) nos fala acerca da “[...] 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”.

Para Freitas (2018), o neoliberalismo olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada no livre mercado em um verdadeiro darwinismo social

e propõe preparar as crianças para competir nele. O autor defende que essa é uma razão que deveria ser suficiente para nos afastarmos dessas concepções de sociedade e de educação, mesmo que os resultados acadêmicos de desempenho venham a ser eficazes.

A questão emergente aqui foi:

- É pública uma educação que tem uma proposta de formação fundamentada no individualismo, na competitividade e na lógica mercantil darwinista?

3.5. Governança corporativa: a privatização da gestão e política educacional

No contexto da proposta de formação servil à autovalorização do capital, podemos nos atentar para as discussões atuais acerca da governança corporativa e sua incidência na gestão dos sistemas e definição de políticas educacionais. Conforme indicado por Pereira (2019), o conceito da governança pública ganha assento nos governos nacionais a partir do final do século XX. Sua explicação encontra abrigo na justificativa de que é preciso desconstruir as barreiras entre público e privado e ampliar a participação da sociedade no processo de tomada de decisões em relação às políticas públicas e sociais (PEREIRA, 2019, p. 125).

Tal discussão também é justificada no debate mais recente com relação à ineficiência do Estado. Para Pereira (2019), o discurso da ineficiência estatal contribui para a retirada da centralidade do Estado como provedor de direitos e órgão estratégico de formulação e execução de políticas, e advoga a participação de setores da sociedade civil, vinculados a interesses privados-mercantis, mediados pelas proposições de organismos internacionais que atuam na esfera pública e privada, articulando interesses e postulando-se como cimento orgânico entre esses diversos atores que, imbricados em redes de interesses mútuos, constituem a chamada governança (PEREIRA, 2019, p. 125).

Compreendo que a temática da governança corporativa (CLADE, 2014), governança corporativa da educação pública (ADRIÃO; CROSO; MARIN, 2022, no prelo) ou privatização da política (BALL; YOUDELL, 2007) pode ser entendida no contexto de novos estudos relacionados à gestão e política educacional. Para Croso e Magalhães (2016), a governança corporativa da educação deriva da criação de redes de relações entre políticos, servidores públicos e empresários numa espécie de “porta

giratória” que possibilita uma movimentação de mão dupla entre Estado e setor privado, dando lugar ao intercâmbio de posições vantajosas de indivíduos e interesses. Com base em publicação da Clade (2014), as autoras afirmam que essa dinâmica pode se dar de, pelo menos, três maneiras: pela participação de empresas ou redes empresariais no desenvolvimento da agenda educacional nacional e regional; pelo desenvolvimento de programas governamentais por parte do setor empresarial; e pela presença direta de atores corporativos nas estruturas e processos públicos de definição da agenda educacional (CLADE, 2014).

Na mesma perspectiva Ball e Youdell (2008) afirmam que:

A través de la iniciativa del sector privado se crean redes de relaciones sociales entre responsables políticos, funcionarios públicos y empresas (así como entidades benéficas y organizaciones de voluntariado) que informan e influyen en el pensamiento político acerca de la educación. Por otro lado, existen grandes movimientos de personal entre el Estado y los servicios públicos, por un lado, y el sector privado, por otro, así como un cierto movimiento en el sentido contrario. [...] Las ideas predominantes que circulan en esas redes y que éstas contribuyen a legitimar promueven la privatización como la solución a casi todos los problemas del sector público. (BALL; YODELL, 2007, p. 127-128).

É neste contexto que entendo que estudos acerca da “governança corporativa da educação pública” (ADRIÃO; CROSO; MARIN, 2022, no prelo) e suas implicações no âmbito da gestão educacional devem ser intensificados no campo das pesquisas sobre privatização da educação. Nesta perspectiva, estou iniciando orientação de doutorado de Andresa Costola com a temática da governança corporativa e a política educacional da educação pública do Espírito Santo.

Concordo com Ball e Youdell (2007) e defendo aqui a utilização do termo “privatização da política” se quisermos fazer frente a tais processos. Governança corporativa pode ser mais um “rostinho bonito” por trás do qual se esconde a privatização da política educacional:

No son únicamente los servicios educativos y la educación los que están sometidos a las tendencias de privatización, sino también la propia política educativa (a través de las actividades de asesoramiento, consulta, investigaciones, evaluaciones y otras formas de influencia). Las organizaciones del sector privado y las ONG están cada vez más implicadas en la concepción de las políticas y en supuesta en práctica. (BALL; YODELL, 2007, p. 136).

Tais redes empresariais incidem nas pautas e agendas das políticas e gestão educacional, vendem políticas e inovações, e falam em nome de “todos” os interessados na melhoria da qualidade da educação pública, mais uma vez ofuscando as fronteiras entre o público e o privado. Novamente, é possível falar de uma disputa pela concepção de educação pública, um alargamento de sua compreensão para abranger um setor empresarial que se propõe a falar em nome de “todos”, em nome do “bem comum”. É o interesse privado que se utiliza do pseudônimo “todos pela educação”!

Como apresentado, a compreensão de que o sentido de educação pública está em disputa fica evidente também nas pesquisas e estudos acerca da dimensão da privatização da gestão escolar e educacional. Os questionamentos emergentes nesta dimensão são aqui retomados:

- Faz sentido a ideia de um setor público não estatal? Pode a educação pública ser ofertada por este setor?

- A publicização se difere da privatização?

- É pública uma educação que, ainda que estatal, é regida por princípios fundantes da lógica mercantil, dentre os quais se destaca a meritocracia, o individualismo e a competitividade?

- É pública uma educação em que as definições acerca das políticas educacionais vêm sofrendo forte incidência do setor privado? Que proposta de formação humana vem ganhando espaço? Que vozes estão sendo silenciadas?

Em minha trajetória de estudos e pesquisas na dimensão da privatização da gestão, destaquei, neste capítulo, alguns aspectos que contribuíram para o avanço do privado sobre o público e a consequente naturalização dos processos de privatização:

- a proposta do PDRAE de constituição de um setor público não estatal;

- a indicação, no mesmo Plano de Reforma, de processos de publicização de serviços sociais, dentre eles a educação;

- a inserção da lógica de mercado no âmbito dos serviços sociais, por meio da chamada administração gerencial;

- a prática da governança corporativa/privatização da política e gestão educacional.

Pereira (2019) aponta para a necessidade de formulação de propostas contra-hegemônicas que possam fortalecer o sentido público-estatal da educação e suas finalidades sociais.

Em artigo publicado em 2021 aponte nas considerações finais que

[...] é urgente a revitalização desta luta pela gestão democrática para a garantia do direito a 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 fundamente da educação pública, repleta de potencialidades para uma ação contra hegemônica em direção ao resgate dos sentidos coletivos de uma educação essencialmente pública. (BORGHI, 2021, p. 2755).

Concordo com Cury (2007, p. 12) quando afirma que “a gestão democrática expressa um anseio de crescimento dos indivíduos como cidadãos e do crescimento da sociedade enquanto sociedade democrática”. Neste sentido, reitero aqui que é a gestão democrática que pode fazer frente à correlação de forças entre o público e o privado (PERONI, 2021) considerando que a educação é política, no sentido de organização coletiva da vida em comum (PARO, 2012). É a gestão democrática que nos lança ao estatuto de sujeitos da educação que queremos. Santos (2012) aponta que o acesso ao saber científico e a leitura crítica do mundo são elementos importantes de organização da **prática social transformadora**. Para ela,

A pedagogia do mercado traz a marca estrutural da impossibilidade de realização desta dimensão, comprometida que está com a manutenção do modo de produção capitalista em sua face atual... (SANTOS, 2012, p. 39-40).

E mais:

A partir de uma citação de Marx e Engels a autora afirma que “não se pode esperar que a construção de um sistema escolar transformador no interior do modo de produção que se quer combater esteja exatamente nas mãos de seus representantes, os intelectuais orgânicos do mercado.” (SANTOS, 2012, p. 41).

Também cabe destacar que a participação do setor público não estatal na educação é, no mais das vezes, justificada como participação da sociedade civil na educação. Em relação a esta questão, Santos (2012) chama a atenção para o fato de que

Com o esgotamento das ditaduras, eclodem os movimentos sociais de caráter contra-hegemônico, o que fez com que, no imaginário social, ficasse registrada a associação entre Estado e repressão, assim como a identificação entre sociedade civil e democratização. Em seguida, a crítica popular ao Estado converge ao discurso neoliberal, que adota como principal alvo discursivo exatamente o Estado. (SANTOS, 2012, p. 55).

Para a autora, o projeto de mercantilização e privatização direta ou indireta dos sistemas escolares que emerge do neoliberalismo apoia-se em uma confusão conceitual em torno da sociedade civil e do papel do Estado. No senso comum, a sociedade civil é representada como o espaço do bem, dos interesses coletivos e democráticos. O Estado é identificado como o espaço do poder, da coerção (SANTOS, 2012, p. 54).

É urgente destacar o sentido público do Estado e denunciar a cooptação da “sociedade civil” pelos reformadores empresariais.

No âmbito escolar esta luta passa pela gestão democrática que possibilita vivências democráticas formativas no interior da escola, tanto para a comunidade escolar quanto para a comunidade local. Lima (2018), em artigo que discute por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública, afirma que a gestão democrática não diz respeito a um problema organizacional ou de gestão, mas antes um ponto central no percurso de democratizar a educação, de expansão e de realização do direito à educação, de possibilidade de educar para e pela democracia e participação. Para o autor, a gestão democrática é parte constitutiva do currículo escolar, é não só um modelo de gestão, mas considerado uma das dimensões do processo educativo (LIMA, 2018).

Também Benevides (1996) afirma que educar para a democracia é a formação para a participação na vida pública. Partindo da concepção de Peroni (2018a), para quem a democracia não é abstrata, e deve ser entendida como a materialização de direitos em políticas universais coletivamente construídas, compreendo que a educação para a democracia, por meio de vivências formativas de gestão democrática na escola, é educar para a participação, para a produção e luta pela materialização de direitos. E como já destaquei, a educação na lógica mercantil individualista e meritocrática é incompatível com esta formação para a prática social transformadora. Nesta perspectiva, Sader (2003) afirma que a esfera pública se identifica com a democracia, seja pelo compromisso com a universalização dos direitos, seja pela possibilidade de controle pela cidadania. O autor ainda afirma que ao se mercantilizarem esferas da sociedade, privatizando-as, retira-se da cidadania a capacidade de controle sobre elas.

Também Peroni traz contribuições para esta reflexão. Para a autora,

[...] quando abrimos mão da gestão democrática pela lógica gerencial, que quer um produto rápido e adequado às exigências do mercado no período atual, estamos pactuando com outra proposta de educação e sociedade e desistindo ou minimizando a importância da construção da democracia que historicamente não tivemos. (PERONI, 2012, p. 29).

Entendo que a gestão democrática é parte do projeto de construção da democratização da sociedade brasileira. Nesse sentido, para Peroni (2021), a construção do projeto político-pedagógico, a participação em conselhos, a eleição para diretores, a autonomia financeira, são processos pedagógicos de aprendizagem da democracia, tanto para a comunidade escolar, quanto para a comunidade em geral, porque a participação, depois de muitos e muitos anos de ditadura, é um longo processo de construção.

Como apresentado anteriormente, o setor privado avança em direção à educação pública dentre outras coisas a partir do argumento de maior eficiência privada. 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.

Entendo que a eficiência, enquanto conceito constitucional previsto no Artigo 37 “A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência” deva ser objetivo da administração educacional e escolar, ainda que este termo remeta fortemente ao âmbito da administração empresarial. É a gestão democrática eficiente, porque capaz de dar voz às diferentes demandas da comunidade escolar e local, criar espaços de escuta e de construção de sentidos coletivos para a educação e, assim, mobilizar a escola para a busca de fins estabelecidos coletivamente.¹⁰

Conforme defendido por Freitas (2005), é nos momentos em que o público é administrado por políticas participativas que se abre a possibilidade de incrementar tanto

¹⁰ Reflexão sobre a eficiência da gestão democrática realizada a partir de fala de Romualdo Portela de Oliveira em conferência realizada no IV Congresso Nacional de Formação de Professores, Lindóia, 2018.

a qualidade do serviço público como a organização dos seus trabalhadores com o fim de criar condições para a contrarregulação.

Assim, no âmbito da dimensão da privatização da gestão educacional e escolar, é possível afirmar que este processo tem implicações para:

- A democratização da educação – na medida em que o processo de expansão do acesso não é acompanhado pela democratização da qualidade para todos, considerando que a lógica de mercado e implantação do quase-mercado na educação pressupõe qualidades diferenciadas, competitividade e meritocracia, princípios incompatíveis com a defesa do direito universal.

- Para a gestão democrática - mais uma vez a lógica de mercado é fundamentada no individualismo, defesa das liberdades e ações individuais em busca de benefícios próprios, além de ser embasada em princípios gerenciais de estabelecimento externo de metas e regulação, o que é incompatível com a construção democrática de sentidos e fins coletivos. Estas implicações impedem que a gestão democrática se constitua em vivências formativas no âmbito escolar, por parte de toda a sua comunidade, implicando também no item que segue;

- Para a construção de uma sociedade democrática – retomando Paro (2000), é possível perceber que sem uma educação democrática não há formação para a construção de uma sociedade democrática. Vou repetir a citação do autor, pois compreendo que é de grande importância o olhar atento dos educadores para esta questão:

Se a verdadeira democracia caracteriza-se, dentre outras coisas, pela participação ativa dos cidadãos na vida pública, considerados não apenas como "titulares de direito", mas também como "criadores de novos direitos", é preciso que a educação se preocupe com dotar-lhes das capacidades culturais exigidas para exercerem essas atribuições, justificando-se portanto a necessidade de a escola pública cuidar, de forma planejada e não apenas difusa, de uma autêntica formação do democrata. (PARO, 2000, p. 30).

É neste mesmo sentido que Benevides (1996) conclui pela indispensável associação entre democracia participativa e educação política do cidadão.

4. ALGUNS APONTAMENTOS PARA CONTINUAR A CONVERSA

4.1. A correlação de forças entre o público e o privado – o avanço do privado sobre a educação pública

A partir dos estudos realizados até aqui e da compreensão que há uma disputa acerca de projetos sociais distintos, defendendo que, na correlação de força entre o público e o privado, que se dá no movimento de crise e expansão capitalista, há uma iniciativa de alargamento do sentido de educação pública em um processo de desconstrução das fronteiras entre o público e o privado. Defendi em publicação recente que

[...] há uma estratégia 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. Por isso, destaca-se aqui a importância de disputar a concepção e essência da educação pública que defendemos, bem como defender a gestão democrática como a única forma de gestão capaz de definir fins e sentidos coletivos para a educação. (BORGHI, 2021, p. 2755).

Santana (1992), acerca da distinção entre as concepções de público e privado, afirma que o termo privado é comumente relacionado ao que é individual, particular, singular, doméstico, ao passo que o público relaciona-se ao que é coletivo, geral, plural, da sociedade, referindo-se principalmente ao que propicia o bem comum. O autor destaca, ainda,

[...] que os sentidos atribuídos ao público e ao privado têm, no entanto, uma variação histórica que está diretamente vinculada com as relações que os homens estabelecem entre si, na sociedade que constroem e com forças sociais que controlam o fazer destas relações e o produzir material que as sustenta. (SANTANA, 1992, p. 23).

Neste processo de variação histórica o autor destaca que na sociedade capitalista moderna, grupos ou classes tem se apropriado do público e de suas instituições, colocando os seus interesses como sendo os interesses do coletivo (SANTANA, 1992, p. 27).

Neste mesmo caminho, Peroni (2021, p. 21) traz contribuições ao afirmar que “a relação entre o público e o privado nas políticas educacionais é a materialização das correlações de forças que ocorrem na sociedade em um período particular do capitalismo”. Para a autora,

[...] o Estado empreendedor que não mais é o executor de políticas sociais, mas repassa para o indivíduo, através da meritocracia e da competitividade a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso. Há um deslocamento de princípios coletivos e democráticos para individuais, em propostas societárias. (PERONI, 2021, p. 22).

Ela ainda afirma que a relação entre o público e o privado está ligada a projetos societários vinculados ao individualismo ou à democracia e que “apesar de esta disputa ocorrer em todos os espaços da vida social, na escola como um espaço de conhecimento e socialização estas concepções têm implicações muito importantes para a construção de uma sociedade democrática” (PERONI, 2021, p. 29).

A partir, então, desta compreensão da relação entre o público e o privado e da estratégia atual de avanço do privado sobre a concepção de educação pública, estão em disputa, dentre outras questões:

- o acesso aos fundos públicos para o setor privado e a consequente naturalização de processos de privatização;
- a proposta de formação humana. Cada vez mais, um sem número de instituições privadas, filantrópicas, sem fins lucrativos, empresas de responsabilidade social empresarial, filantropocapitalistas, falam em nome da educação pública e da formação que se deseja;
- nesta correlação de forças, fica ainda evidente que mais que uma proposta de formação humana, há uma disputa por projetos de sociedade distintos.

Santos (2012) nos auxilia a compreender esta disputa pela formação humana. Para a autora, o conceito de dualidade, desenvolvido na literatura crítica (particularmente de inspiração marxiana e gramsciana), diz respeito à divisão de projetos de modelos de educação especificamente nas sociedades de classes, tendo como fundamento a desigualdade social (SANTOS, 2012, p. 37). Também Dore (2006) afirma que para Gramsci, a sociedade civil é o lugar no qual se dá a luta entre projetos sociais e políticos que são contraditórios entre si, no quadro da disputa pela hegemonia.

É possível perguntar então - qual educação, para qual sociedade? No texto “Que educação é pública, a privatização de um direito” trago uma citação que evidencia bem a sociedade capitalista atual. Cito o economista César Benjamim (2008) que resume as três tendências apontadas por Marx à época da consolidação da sociedade capitalista de então:

[...] ela seria compelida a aumentar incessantemente a massa de mercadorias, fosse pela maior capacidade de produzi-las, fosse pela transformação de mais bens, materiais ou simbólicos, em mercadoria; no limite, tudo seria transformado em mercadoria; (b) ela seria compelida a ampliar o espaço geográfico inserido no circuito mercantil, de modo que mais riquezas e mais populações dele participassem; no limite, esse espaço seria todo o planeta; (c) ela seria compelida a inventar sempre novos bens e novas necessidades; [...] Para aumentar a potência produtiva e expandir o espaço da acumulação, essa sociedade realizaria uma revolução técnica incessante. Para incluir o máximo de populações no processo mercantil, formaria um sistema-mundo. Para criar o homem portador daquelas novas necessidades em expansão, alteraria profundamente a cultura e as formas de sociabilidade. Nenhum obstáculo externo a deteria. (BENJAMIN, 2008, p. I).

No âmbito da educação, Mészáros aponta que

Talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que tudo se vende, tudo se compra, tudo tem preço, do que a mercantilização da educação. Uma sociedade que impede a emancipação só pode transformar os espaços educacionais em shopping centers, funcionais à sua lógica do consumo e do lucro. (MÉSZÁROS, 2008, p. 16).

As disputas por projetos societários e educacionais se articulam e vêm intensificando princípios do neoliberalismo. Harvey, Dardot e Laval, Perry Anderson, Reginaldo Moraes, Santos, entre outros, em uma perspectiva crítica, bem como os defensores Milton Friedman, Hayek, Buchanan, entre outros, são autores que auxiliam na compreensão do neoliberalismo e seus fundamentos.

A proposta educativa fundada nos princípios e fundamentos neoliberais é individualista, meritocrática e mercadológica.

Para Harvey, embora a liberdade pessoal e individual no mercado seja garantida, cada indivíduo é julgado responsável por suas próprias ações e por seu próprio bem-estar, do mesmo modo como deve responder por eles. Conforme o autor, esse princípio é aplicado aos domínios do bem-estar social, da educação, da assistência à saúde e até aos regimes previdenciários (HARVEY, 2011, p. 76). Ele afirma ainda que

[...] o sucesso e o fracasso individuais são interpretados em termos de virtudes empreendedoras ou de falhas pessoais (como não investir o suficiente em seu próprio capital humano por meio da educação) em vez de atribuídos a alguma propriedade sistêmica (como as exclusões de classe que se costumam atribuir ao capitalismo). (HARVEY, 2008, p. 76).

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).

Neste sentido, entendo que a teoria do capital humano clássica, em que Schultz (1967) faz a defesa da relação entre educação e desenvolvimento econômico das nações e o necessário investimento dos estados na educação, vem sendo acrescido por uma responsabilização dos indivíduos pelos investimentos educacionais que permitirão que ele “atue com sucesso” no atual contexto de darwinismo social. É este contexto amplo e complexo que se potencializa o atual processo de mercadorização da educação, que atrela a educação exclusivamente ao seu valor de troca. Pereira (2019) afirma que há uma ressignificação da teoria do capital humano, onde, para atender as necessidades do século XXI, trabalhadores e estudantes precisam adquirir competências e habilidades na perspectiva do individualismo.

Também neste sentido que Peroni afirma:

O foco das mudanças é o empreendedorismo, o Estado empreendedor que não mais é o executor de políticas sociais, mas repassa para o indivíduo, através da meritocracia e da competitividade a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso. Há um deslocamento de princípios coletivos e democráticos para individuais, em propostas societárias. (PERONI, 2021, p. 21).

Conforme apontado por Santana (1996, p. XX), “[...] o individualismo, a propriedade privada e o Estado, obedecendo e assegurando a ordem do capital, constituem alguns dos princípios básicos do liberalismo, a partir dos quais se pode não só compreendê-lo melhor”, mas também constatar a estratégia da privatização “enquanto uma forma de reforçar e preservar tais princípios e, em consequência, o próprio capitalismo”. Este autor considera o liberalismo como expressão ideológica historicamente necessária ao capitalismo e afirma que

[...] historicamente tal ideologia tem apresentado nuanças, seguindo o ritmo e a ordem do próprio capitalismo, buscando assegurar a prevalência e os interesses da classe que controla e usufrui dos melhores benefícios de tal modo de produção. (SANTANA, 1996, p. 83).

Assim, desde o liberalismo clássico, com Adam Smith, até suas nuanças atuais e no contexto do chamado neoliberalismo, a defesa da individualidade e das liberdades individuais e a defesa de que a busca de realização dos interesses individuais resulta em benefícios para todos na sociedade está presente. É neste caminho que, em um

contexto mais atual, Hayek (1983) vai defender que a intervenção do Estado é o “caminho para a servidão”.

Dentre outras coisas, o que interessa aqui, neste momento, é a defesa neoliberal de um Estado que administra os indivíduos livres, ou seja, o fundamento central de uma sociedade baseada no individualismo, na competitividade, na meritocracia. Para Apple (2003), a liberdade para liberais clássicos e neoliberais é defesa da vida privada e dos interesses pessoais. O bem público é menos um ideal a ser conscientemente buscado pelo governo que o resultado das atividades de indivíduos livres dedicados à realização de suas miríades e ambições privadas (APPLE, 2003, p. 16).

No contexto do capitalismo atual, e dos princípios neoliberais, o individualismo, a competitividade, a meritocracia são levados ao extremo, ao ponto de Dardot e Laval (2016) apontarem para uma “nova razão do mundo”. Para os autores, no campo educacional, a proposta de educação da classe trabalhadora, que vinha conquistando espaço no Brasil desde o final dos anos de 1980, é fortemente atropelada pelo projeto societal e educacional das elites, embasado nos princípios do liberalismo clássico e do neoliberalismo, em especial na intensificação da defesa das liberdades e ações individuais e de um estado gerencial, guardião do privado (DARDOT; LAVAL, 2016). Com base na concepção de racionalidade política de Foucault, os autores falam de “uma racionalidade neoliberal que tem como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta” e ainda, que “o neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17).

Nesta perspectiva, a educação deve ser utilitarista, mercadorizada, privatizada. Para Santos (2012), reduzir a pedagogia ao marco econômico da formação pelo/para o mercado implica silenciar sobre a dimensão política transformadora da educação, reorientando-a tacitamente para a reprodução.

É neste contexto que compreendo que a questão “Que educação é pública?” está hoje em disputa. É neste processo de correlação de forças entre o público e o privado (PERONI, 2021), de privatização entendida como estratégia de recomposição do capitalismo (SANTANA, 1996), que compreendo a estratégia de alargamento da concepção de educação pública abrangendo o privado que disputa fundos públicos. Mas,

mais que isso, disputa a proposta de formação humana e o projeto de sociedade que se deseja constituir.

4.2. Os questionamentos levantados

Relatei neste texto como a questão acerca da essência e concepção de educação pública vem emergindo em minha trajetória de pesquisas no âmbito do GREPPE, em cada uma das dimensões da privatização analisadas pelo grupo, quais sejam, a privatização da oferta, dos currículos e da gestão escolar e educacional.

No que se refere à privatização da oferta, aponte que a questão “Que educação é pública” emergiu particularmente acerca da contabilização, no censo escolar, de matrículas de instituições privadas conveniadas como sendo matrículas públicas. Chamou-me a atenção o fato de que muitos respondentes das secretarias municipais de educação achavam normal contabilizar tais matrículas como públicas, uma vez que elas eram financiadas com recursos públicos. Assim, aparece o primeiro questionamento – é pública a educação ofertada por instituições privadas, mas financiadas pelo poder público? Esta questão é particularmente importante se considerarmos a defesa de Milton Friedman (2019) acerca dos *vouchers* educacionais, proposta que vem ganhando espaço de discussão no Brasil no atual governo.

Outras questões também surgem: a gratuidade é suficiente para que a educação seja considerada pública? Ou seja, a essência da educação pública é que o acesso seja gratuito? Ou é necessário que o financiamento seja público? É educação pública a ofertada por uma escola de propriedade privada, mas que tenha financiamento público e acesso gratuito? O que caracteriza a essência da educação pública? A educação pública é a provida pelo Estado? Entendemos que esta é uma questão em disputa, já que a ampliação da abrangência acerca do que é “educação pública” é favorável ao avanço do setor privado em detrimento do público e à naturalização de repasse de recursos públicos para a iniciativa privada, uma vez que prestam “serviços de interesse público gratuitamente”.

No âmbito da dimensão da privatização dos currículos, considerando então, toda a atuação dos reformadores empresariais no processo de construção curricular, desde prescrições legais até o que acontece em sala de aula, com o currículo em ação e ainda, o

que efetivamente foi apreendido, como o currículo realizado a questão que novamente emergiu para mim foi a seguinte: é pública uma educação, ainda que de propriedade, financiamento e gestão estatais, mas que tem seus currículos definidos pelo empresariado, em um movimento de autovalorização do capital? Se estamos efetivamente vivenciando um processo de privatização dos currículos e, neste sentido, de recomposição dos fins educacionais, a educação ofertada pode ser efetivamente denominada de educação pública? Quais projetos de formação estão em disputa e como fazer frente ao avanço do privado na agenda educacional pública e da própria definição dos fins educacionais?

No âmbito da dimensão da privatização da gestão a questão emerge a partir de quatro diferentes aspectos:

- a proposta do PDRAE de constituição de um setor público não estatal;
- a indicação, no mesmo Plano de Reforma da Administração, de processos de publicização de serviços sociais, dentre eles a educação e;
- a inserção da lógica de mercado no âmbito dos serviços sociais, por meio da chamada administração gerencial;
- privatização da política/governança corporativa.

Todas estas questões evidenciam que é preciso disputar o sentido da “educação pública” e defender a educação pela e para a democracia, de oferta estatal e constituída a partir da definição de fins públicos e coletivos.

4.3. Que educação é pública? Uma questão em disputa

Como apresentado ao longo deste trabalho, Fernando Atria se propôs a refletir acerca da questão “*que educación es pública?*” no contexto da discussão do projeto de Lei Geral da Educação chilena. O autor evidenciou que esta discussão esteve bastante presente na elaboração da referida Lei que propunha financiamento exclusivo para a educação pública, em um contexto histórico chileno de oferta privada subvencionada. Naquele contexto, o autor apontou que havia um grupo que defendia que a educação privada subvencionada deveria ser considerada educação pública, de modo que pudesse gozar da “atenção especial” estabelecida pela Lei. Tal grupo defendia

[...] se ha objetado que los protocolos entiendan por educación pública solo la provista por establecimientos estatales, ignorando que otros establecimientos

(los que conforman la llamada “educación particular subvencionada”) son también parte de lo que debe denominarse “educación pública”. (ATRIA, 2009, p. 46).

É neste contexto de disputa da compreensão de educação pública que o autor vai propor e discutir a questão que intitula seu artigo “*Que educación es pública?*”. Foi a partir da leitura deste artigo de Atria (2009) e das questões que eu havia levantado em minha trajetória de pesquisas acerca de processos de privatização da educação básica que nasceu a proposta deste texto.

Para o autor, é pública a educação que é oferecida por estabelecimentos que tem o dever (correlativo ao direito a educação dos indivíduos) de admitir a todos os que postulam por ele. Atria conclui que

[...] no hay un concepto coherente de educación pública que incluya a los establecimientos particulares subvencionados y excluya a los particulares pagados. De esto se sigue que la educación pública en el sentido que nos interesa incluye sólo a los establecimientos estatales. (ATRIA, 2009, p. 59).

Entendo que a essência da educação pública que defendemos e que deve fazer frente ao avanço dos processos de privatização é fundamentada em uma proposta de formação para a democracia e constituição de fins públicos e coletivos da educação. Também compreendo que somente a educação estatal pode garantir esta proposta de formação humana.

No que se refere a este último ponto - que a educação pública deva ser estatal, compreendo que apenas o Estado pode garantir a universalidade do direito à educação. É neste sentido que a crítica de Montañó (2012) se faz consistente, quando afirma que o objetivo de retirar o Estado da responsabilidade na questão social tem um motivo fundamentalmente político-ideológico - “[...] retirar e esvaziar a dimensão do direito universal do cidadão quanto às políticas sociais”. Para o autor, a resposta às necessidades sociais deixa de ser uma resposta de todos e um direito do cidadão e passa, sob a égide neoliberal, a ser uma opção do voluntário que ajuda o próximo.

No entanto, é o Estado, por meio dos serviços estatais ao cidadão, o único capaz de garantir a universalidade necessária ao direito à educação.

Feldman em resenha do livro de Fernando Atria (2014) intitulado “*Derechos Sociales y educación: un nuevo paradigma de lo público*” descreve que o autor aponta

três princípios que embasam o funcionamento do mercado em oposição aos três princípios de um sistema baseado na concepção de direitos sociais e que repetirei aqui:

Em primeiro lugar, se no mercado cada um atua baseado no seu próprio interesse, a provisão de um direito social é feita porque o provedor serve ao interesse do cidadão. Em segundo lugar, enquanto no mercado ninguém tem o dever de provisão ou o direito a receber antes da assinatura de um contrato, a própria existência de um direito social do cidadão implica em um dever de provisão. Por último, enquanto no mercado cada um é livre para oferecer e contratar as condições que desejar, no caso de um direito social as condições de oferta não podem ser estabelecidas nem unilateralmente, nem para cada caso específico. Essas condições, pelo contrário, deverão estar especificadas em um protocolo público universal, definido politicamente. (FELDMAN; ATRIA, 2016, p. 93).

Para o autor,

En sentido estricto, la educación pública es la que está sometida a un régimen legal conforme al cual ella está en principio abierta a todos como ciudadanos. (ATRIA, 2009, p. 60).

E continua que isto se explica:

[...] por la diversa posición que el individuo asume frente al Estado y frente a otros individuos. Ante el establecimiento de propiedad del Estado el individuo concurre en términos asimétricos: basta su voluntad para que el establecimiento tenga la obligación de admitirlo. Esta asimetría entre el individuo y el establecimiento es reflejo de la posición general de asimetría que el ciudadano (como titular de derechos, los más importantes de los cuales son especificados en el artículo 19 de la constitución) tiene frente al Estado (que no tiene derechos frente al ciudadano porque está, como lo dispone el artículo 1º de la constitución, “al servicio de la persona humana). (ATRIA, 2009, p. 60).

O autor afirma que não se trata de uma diferença estritamente ligada à propriedade dos estabelecimentos, mas sim ao regime legal de ambos que é diferente em um ponto especificamente importante para a garantia do direito à educação: só ante os estabelecimentos do Estado é que o indivíduo concorre como cidadão que exerce um direito. Isto porque a finalidade do sistema público educacional não é só prover a prestação da educação, mas garantir o direito de todos à educação.

Nesta perspectiva, também Goergen (2013), em defesa da responsabilidade do Estado em relação ao direito à educação, afirma que é ela o principal recurso de formação para a cidadania e:

Aceitando a óbvia premissa de que sem educação não há cidadania, pode-se concluir que a educação é, efetivamente, um direito essencial de cada cidadão. Considerando, ainda, que estas condições não estão dadas naturalmente, mas

precisam ser adquiridas, pode-se afirmar também como pressuposto de toda sociedade efetivamente democrática a garantia de realização destes direitos, ou seja, no caso específico da educação aqui em pauta, que o direito à educação deve ser garantido a todos. (GOERGEN, 2013, p. 736).

Para o autor, o cuidado com a educação como bem público acessível a todos é certamente o mais importante recurso de que o Estado pode dispor para a realização de sua mais importante função: garantir vida digna e justa de todos em sociedade (GOERGEN, 2013, p. 740).

Podemos então dizer que é o Estado que serve aos interesses do cidadão, tendo o dever de provisão de tais direitos e, ainda, é somente o Estado que pode garantir a igualdade acerca do direito público universal. É possível afirmar que há incompatibilidade dos princípios fundantes do ideário neoliberal com a universalização de direitos. Em última instância, o estado de direito é incompatível com o estado neoliberal gerencial.

Atria ainda afirma que

[...] la categoría de “educación pública” se identifica con la de “educación provista por establecimientos de propiedad del Estado” [...] sólo ante los establecimientos del Estado el individuo concurre como ciudadano que ejerce su derecho. (ATRIA, 2009, p. 61).

Em vista disso, apontamos que é somente o Estado que possui o poder de garantir a efetiva universalização dos direitos uma vez que “os direitos são derivados da cidadania e por ela condicionados” (HARVEY, 2011, p. 194). Nesta perspectiva, importante a contribuição de Sader (2003), para quem

[...] o polo oposto ao estatal, nesse esquema, é a negação da cidadania, é o reino do mercado, aquele que, negando os direitos, nega a cidadania e o indivíduo como sujeito de direitos. A polarização essencial não se dá entre o estatal e o privado, mas entre o público e o mercantil. (SADER, 2003, s.p.).

No entanto, a própria proposta de formação humana empreendedora, já descarta a luta por direitos universais, inclusive do direito à educação. Para Montaña (2002), os processos atuais de privatização têm como fim a retirada e esvaziamento da dimensão do direito universal do cidadão quanto às políticas sociais e nova e abundante demanda lucrativa para o setor empresarial. No âmbito do mercado, o princípio da competitividade implica, necessariamente, desigualdade de acesso, permanência e qualidade, as três dimensões do direito apontadas por Oliveira e Araújo (2005).

Tal universalidade do direito à educação se justifica, dentre outros aspectos, uma vez que o acesso ao saber científico, a leitura crítica do mundo são elementos importantes de organização da prática social transformadora (SANTOS, 2012). Para a autora, “a pedagogia do mercado traz a marca estrutural da impossibilidade de realização desta dimensão, comprometida que está com a manutenção do modo de produção capitalista em sua face atual” (SANTOS, 2012, p. 39-40). A partir de uma citação de Marx e Engels a autora afirma que

[...] não se pode esperar que a construção de um sistema escolar transformador no interior do modo de produção que se quer combater esteja exatamente nas mãos de seus representantes, os intelectuais orgânicos do mercado. (SANTOS, 2012, p. 41).

Para Peroni (2021), a mudança entre direitos materializados em políticas universais ou a lógica individual do empreendedorismo e cidadão cliente de serviços é profunda e traz consequências para a construção de um projeto democrático, principalmente na América Latina.

É nesta disputa de projetos educativos e sociais que entendemos que a educação pública é aquela que (além de estatal) tem como projeto de formação humana a educação pela e para a democracia (BENEVIDES, 1996). Compreendo, como a autora, que a democracia possui regime jurídico fundado na soberania popular e no respeito integral aos direitos humanos e agrega a democracia política, a democracia social, liberdade e justiça.

No entanto, a proposta de educação mercadoria que se fundamenta na competitividade e meritocracia é incompatível com a necessária universalidade do direito à educação. Sua lógica embasada no individualismo empreendedor impossibilita a construção de fins e sentidos coletivos para a educação. Como já afirmei em publicação anterior (BORGHI, 2018), enquanto mercadoria e investimento individual, a educação é incompatível com o bem público.

Sociedades democráticas são aquelas que possibilitam a definição coletiva de seus rumos. Neste sentido, educar pela e para a democracia é educar, em última instância, para o pensar coletivo acerca dos rumos da sociedade e educação que se deseja e traz, em si, uma potencialidade para a prática social transformadora. No âmbito da discussão da educação para a democracia, cito aqui Marques (2008), segundo a qual:

- 1) a vivência democrática nos diferentes espaços sociais leva à democratização da sociedade;
- 2) a democracia se consolida como prática social cotidiana, por meio de processos de formulação e renovação de uma cultura política nos diferentes espaços sociais, realizando uma repolitização global das práticas sociais e criando novas oportunidades ao exercício democrático;
- 3) a democracia participativa é um dos campos sociais e políticos da emancipação social. (MARQUES, 2008, p. 73).

E é neste sentido que Benevides (1996) conclui pela indispensável associação entre democracia participativa e educação política do cidadão. Para a autora, uma das dimensões da educação para a democracia é a formação para a participação na vida pública.

A educação é pública quando é um bem público, com fins e sentidos definidos coletivamente, e garantida e efetivada pelo Estado, enquanto direito universal. Para que tudo isso ocorra é fundamental que ela tenha como projeto formativo a educação pela e para a democracia.

Apple (1994, p. 84), abordando a questão da privatização, afirma que nesse processo, “[...] a própria ideia da educação como parte integrante de uma esfera da política pública, em que seus meios e fins sejam publicamente debatidos, acaba atrofiando”. Para o autor,

[...] há uma enorme diferença entre o esforço democrático de ampliar os direitos do povo às políticas e práticas da escolarização e a ênfase neoliberal em torno da mercadização e da privatização. O primeiro visa a ampliar a política, "restaurar a prática democrática criando formas de ampliar a discussão pública, o debate e a negociação". Está intrinsecamente baseado em uma visão de democracia como prática educativa. A segunda, por sua vez, busca conter a política. O que ela quer é reduzir toda política à economia, a uma ética de "escolha" e de "consumo". (APPLE, 1994, p. 84).

Educar para a democracia significa educar para que possamos organizar coletiva e democraticamente a vida em comum. Assim, educar para a democracia pressupõe uma escola que seja espaço de vivências democráticas, que garanta o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos para instrumentalizar todos e fornecer condições de participação e coletivização das decisões da vida em comum. Pressupõe, ainda, a compreensão de que a escola é espaço de diversidade que traz demandas e potencialidades de toda a sociedade.

4.4. Para continuar as pesquisas, os estudos, as reflexões e a luta!

A escrita deste texto chega ao fim, mas não a vontade e nem a clareza de que é preciso seguir na luta pela educação pública. Mas qual educação pública? Após as reflexões aqui realizadas, qualifico a essência da educação pública que defendo como aquela que se dá na escola pública-estatal comprometida com a educação pela e para a democracia por meio de uma gestão democrática que é a única capaz de viabilizar a construção de sentidos públicos e coletivos para a educação.

Também é preciso reafirmar que a educação pública transformadora necessariamente passa pela educação estatal, uma vez que reformadores empresariais estão fechados e comprometidos com a manutenção do modo de produção capitalista. Acerca da atuação privada, Santos (2012) revela que

[...] interpretando a atuação dessas instituições com base na teoria gramsciana, podemos afirmar que tais instituições não desenvolvem ações pedagógicas filantrópicas ou salvacionistas desinteressadas, mas atuam como “intelectuais orgânicos do capital”. (SANTOS, 2012, p. 37).

Novamente coloco aqui os questionamentos emergentes na minha trajetória e outros que surgiram ao longo da empreitada de escrita deste texto.

- Que educação é pública?
- Qual a essência da educação pública que defendemos e que pode fazer frente ao avanço dos processos de privatização?
- A quem interessa a atual simbiose ou desconstrução das fronteiras entre o público e o privado?
- A concepção de educação pública está em disputa no Brasil atual?
- Governança corporativa é nome sedutor para privatização da política?
- Qual a essência dos filantropistas que os difere dos capitalistas *stricto sensu*? Em que medida suas doações (que visam retorno, muitas vezes, financeiro) se diferem dos tradicionais investimentos?
- Como fazer frente a uma sociedade cada vez mais individualista e desacreditada das construções coletivas?
- Em um momento brasileiro e mundial de polarização política, como pensar a construção de fins públicos e coletivos para a educação?

- Como fazer frente à forte, complexa e global incidência do setor privado na educação?

A educação pela e para a democracia é a única com potencialidades para fazer emergir a construção do público e para fazer com que o Estado seja, de fato, uma esfera pública, tal como preconizado por Leher (2003).

Dando continuidade as reflexões aqui realizadas, pretendo realizar estudos acerca da concepção de Estado, de sociedade civil, luta por hegemonia, e, em especial, a proposta gramsciana de escola única, geral e desinteressada, que possa trazer contribuição para a questão aqui levantada - que educação é pública? Dore (2006 afirma que

o autor, não fala em destruir o capitalismo primeiro e somente depois disso cuidar da educação dos trabalhadores. Ele não tem uma visão dicotômica da relação entre Estado e sociedade. A escola unitária está no horizonte de um processo de construção que, por ser dialético, é simultaneamente de destruição. (DORE, 2006, p. 340)

Então, vamos à luta!

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. Organização do trabalho na escola e reformas educativas. **Educação: Teoria e Prática**, v. 21, n. 38, p. 3-7, 2011.

ADRIÃO, T. A privatização dos processos pedagógicos: Grupos editoriais e os negócios na educação básica. In: MARINGONI, G. (Org). **O negócio da Educação**. São Paulo: Olho D'água e Fapesp, p. 129-144, 2017a.

ADRIÃO, T. A privatização da educação básica no Brasil: considerações sobre a incidência de corporações na gestão da educação pública. In: ARAÚJO, L.; PINTO, J. M. R. (Orgs.). **Público x privado em tempos de crise**. São Paulo: Fundação Lauro Campos e Fineduca, 2017b. p. 16-37 223, 411-424.

ADRIÃO, T. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem fronteiras**, v. 18, p. 8-28, 2018a.

ADRIÃO, T. (Coord.). Relatório Técnico Pesquisa Mapeamento das estratégias de privatização da educação básica no Brasil (2005-2015). CNPq, 144p. 2018b.

ADRIÃO, T. [nome da apresentação - Filantrocapitalismo]. Data da apresentação. Apresentação em Power Point. filantrocapitalismo.

ADRIÃO, T. [nome do projeto.] localização: entidade que financia, 2019. [status do projeto. Ex. em andamento]. (PROJETO)

ADRIÃO, T.; BORGHI, R. Organização do trabalho escolar e exclusão educacional: caminhos, desafios e possibilidades. *In*: CORREA, B.; GARCIA, T. (Org.). **Políticas educacionais e organização do trabalho na escola**. 1. ed. São Paulo: Xamã, 2008a, v. 1, p. 81-96.

ADRIÃO, T.; BORGHI, R. Parcerias entre as prefeituras e esfera privada: estratégias privatizantes para a oferta da educação básica. *In*: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (Org.). **Público e privado: novos elementos para o debate**. 1. ed. São Paulo: Xamã, 2008b, v. 1, p. 99-110.

ADRIÃO, T.; BORGHI, R.; DOMICIANO, C. A. Educação infantil, ensino fundamental: inúmeras tendências de privatização. **Retratos da Escola**, v. 4, p. 285-298, 2010.

ADRIÃO, T. *et al.* Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. **Educação & Sociedade**, v. 30, p. 799-818, 2009a.

ADRIÃO, T. *et al.* Estratégias municipais para a oferta da educação básica: análise das parcerias público-privado no Estado de São Paulo. **Projeto de pesquisa**, 2009b.

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**, v. 33, p. 533-549, 2012.

ADRIÃO, T.; GARCIA, T. Subsídio público ao setor privado: reflexões sobre a gestão da escola pública no Brasil. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 110-122, 2014.

ADRIÃO, T.; GARCIA, T.; BORGHI, R.; BERTAGNA, R.; PAIVA, G.; XIMENES, S. Grupos empresariais na educação básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à educação. **Educação & Sociedade**, v. 37, p. 113-131, 2016.

ADRIÃO, T. M.; AZEVEDO, J. P. E. Subsídio público à oferta educacional privada: reflexões a partir do modelo irlandês. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, v. 35, n. 1, p. 119-139, 2019.

ADRIÃO, T. OLIVEIRA, R. A Pandemia e os Riscos de Privatização no Financiamento da Educação. 18 de agosto, 2020. Facebook: Quarentena News. Disponível em: <https://www.facebook.com/QuarentenaNews1/posts/165656465128958>. Acesso em: 18 de maio de 2021.

ANDERSON, P. *et al.* Balanço do neoliberalismo. *In*: SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.

ANDRÉ, M. Pesquisas sobre a escola e pesquisas no cotidiano da escola. **EccoS—Revista Científica**, v. 10, p. 133-146, 2008.

APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional. **Currículo, cultura e sociedade**, v. 11, p. 59-91, 1994.

APPLE, M. Endireitar” a educação: as escolas e a nova aliança conservadora. **Currículo sem fronteiras**, v. 2, n. 1, p. 55-78, 2002.

APPLE, M. W. **Educando à direita**: mercados, padrões, deus e desigualdade. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

APPLE, M. Ideologia e currículo. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARAUJO, Felipe; ADRIÃO, Theresa. Riscos iminentes de privatização da educação básica: reflexões sobre conjuntura, a LDB e o novo Fundeb. **Retratos da Escola**, v. 15, n. 33, p. 767-785, 2021.

ARENDT, H. A crise na educação. In: ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

ARRAES, M. F.; BORGHI, R. Programa ensino integral paulista: a organização do trabalho docente. **Educação: teoria e prática**, v. 29, p. 47-62, 2019.

ARRETCHE, M. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, M. C. R. N; CARVALHO, M. C. B. de. (Orgs.) **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC, 2001, p. 45-56.

ATRIA, F. Que educación es “pública”? **Estudios Sociales**, Santiago, n. 117, p. 45-67, 2009.

ATRIA, F. **Derechos sociales y educación**: un nuevo paradigma de lo público. Santiago: Lomediciones, 2014.

AZEVEDO, C. F. N. J.; BORGHI, R. O atendimento privado subsidiado na educação infantil: os convênios e contratos administrativos em análise. **Educação: Teoria e Prática**, v. 25, p. 460-475, 2015.

BALL, S. J. **Educação Global S. A.**: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014. 270 p.

BALL, S.; YOUDELL, D. Privatización encubierta en la educación pública. **Internacional de la Educación**. Bruselas, 2007. Disponível em: http://www.unionferroviaria.uy/wp-content/uploads/2017/04/Ball_S._y_Youdell_D._2008_La_privatizaci%C3%B3n_encubierta_en_la_educaci%C3%B3n_p%C3%BAblica1.pdf . Acesso em: 20 maio 2022.

BARREYRO, G. B. O “Programa Alfabetização Solidária”: terceirização no contexto da reforma do Estado. **Educar em revista**, p. 175-191, 2010.

BAUER, A. Do direito à educação à noção do quase-mercado: tensões na política de educação básica brasileira. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**- Periódico científico editado pela ANPAE, v. 24, n. 3, 2008.

BELFIELD, C. R.; LEVIN, H. M. **A privatização da educação**: causas e implicações. Lisboa, Portugal: Edições ASA, 2004.

BENEVIDES, M. V. M. Educação para a democracia. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, n. 38, p. 223-237, 1996.

BENJAMIN, C. Karl Marx manda lembranças. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 20 set. 2008. Disponível em: <https://imediata.org/?p=38>. Acesso em: 20 jan. 2022.

BERTAGNA, R. Sistemas de Avaliação em redes estaduais- 2005-2015. In: ADRIÃO, T.; GARCIA, T. (Org.). **Privatização da educação brasileira**: inserção de atores privados nas redes estaduais de ensino. Editora CRV: Paraná, 2018. p.

BERTAGNA, R.; BORGHI, R. Possíveis relações entre avaliação e sistemas apostilados privados em escolas públicas. **Revista Educação: teoria e prática**. v. 21, n. 38, 2011, p. 132-146.

BERTAGNA, R. H.; BORGHI, R. F. Sistemas de avaliação dos estados no Brasil: avanços do gerencialismo na educação básica. **Teias (Rio de Janeiro)**, v. 19, p. 48-62, 2018.

BISHOP, M.; GREEN, M. **How the rich can save the world**: Philanthrocapitalism. New York: Bloomsbury Press, 2008.

BONDIOLI, A. **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação**: a qualidade negociada. Campinas: Autores Associados, 2004.

BORGHI, R. O fundo de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e de valorização do magistério. **De Littera et Scientia**, Jaboticabal, v. 5, p. 1-7, 2002.

BORGHI, R. Novos planos de carreira e remuneração do magistério: algumas considerações sobre as diretrizes e orientações do governo federal. **Política e Gestão Educacional** (Online), v. 1, p. 1-15, 2003.

BORGHI, R. **Municipalização do ensino e valorização do magistério no interior paulista** - um estudo em dez municípios. 2005. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista/Araraquara, 2005.

BORGHI, R. Municipalização do ensino fundamental e valorização docente. **Educação Unisinos**, v. 11, p. 163-173, 2007.

BORGHI, R.; PEREZ, M. C. A. (Org.). **Educação: políticas e práticas**. 1. ed. São Carlos: Suprema, 2007. v. 1. 124p.

BORGHI, R. Que educação é pública? A privatização de um direito. **Revista ECCOS**, n. 46, mai.jun., 2018.

BORGHI, R. Incidência do setor privado na dimensão do currículo da educação básica (2005-2015). In: GARCIA, T.; ADRIÃO, T. (Org.). **Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira**: incidência dos atores privados nos sistemas estaduais (2005-15). 1. ed. Curitiba: CRV, 2019, v. 1, p. 63-72.

BORGHI, R. Estratégias de privatização da Educação Básica na rede estadual do Amazonas. In: VENCO, S.; BERTAGNA, R.; GARCIA, T. (Org.). **Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira**: incidência de atores privados nos sistemas estaduais das Regiões Norte, Centro-Oeste, Sul e Distrito Federal (2005-2018). 1. ed. São Carlos: Pedro & João, 2021, v. 2, p. 60-75.

BORGHI, R. Atuação do setor privado no processo de construção curricular: o sequestro dos fins públicos da educação. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 3, p. 2744–2758, dez./2021a. DOI: 10.22633/rpge.v25i3.14903. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14903>. Acesso em: 1 abr. 2022.

BORGHI, R.; ADRIÃO, T.; ARELARO, L. A relação público-privada na oferta da educação infantil: continuidades e rupturas. **Simpósio Brasileiro**, v. 24, p. 1-19, 2009.

BORGHI, R.; 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**, v. 231, p. 124, 2011.

BORGHI, R. *et al.* 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. Uberlândia: EDUFU, 2014, v. 1, p. 131-149.

BORGHI, R. F.; BERTAGNA, R. H. Que educação é pública? Análise preliminar do atendimento conveniado na educação infantil nas diferentes regiões administrativas brasileiras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, p. 506-518, 2016.

BRAGA, J. C. Financeirização global. In: TAVARES, M. C.; FIORI, J. L. **Poder e dinheiro** – uma economia política da globalização. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**; promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em 06set. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Presidência da República. Plano diretor para a reforma e administração do Estado. Brasília, 1995.

BRASIL. Orientação sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta da educação infantil. Brasília, 2009.

BRESSER-PEREIRA, L. C.; GRAU, N. C. Entre o Estado e o mercado: o público não-estatal. In: BRESSER-PEREIRA, L. C.; GRAU, N. C. (Orgs.). **O Público Não-Estatal na Reforma do Estado**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999, p. 15-48. Disponível em: https://www.ufjf.br/virgilio_oliveira/files/2014/10/Texto-22-Bresser-Pereira-e-Grau-1999.pdf Microsoft Word - 84PublicoNaoEstataRefEst.p.pg.doc (ufjf.br). Acesso em: 27 jan. 2022.

BRESSER-PEREIRA, L. Os primeiros passos da reforma gerencial do Estado de 1995. **Revista Brasileira de Direito Público**, n. 23, p. 145-186, out.-dez., 2008.

BUCHANAN, J.; MCCORMICK, R.; TOLLISON, R. **El análisis económico de lo político**: lecturas sobre la teoría de la elección pública. Madrid: Instituto de Estudios Económicos, 1984.

CAMPANHA LATINO-AMERICANA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO (CLADE). **Mapeo sobre Tendencias de la Privatización de la Educación en América Latina y el Caribe**. São Paulo: CLADE, 2014.

CAMPOS, M. As organizações não-governamentais e a educação pré-escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 67, p. 17-22, nov. 1988.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. FERREIRA, I. M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, Fundação Carlos Chagas, 2001.

CARVALHO, J. S. F. O declínio do sentido público da educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 89, p. 411-424, 2008.

CASAGRANDE, A. L. **Arranjos institucionais entre o público e o privado para a oferta de educação infantil**: um estudo em municípios pequenos do interior paulista. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Estadual Paulista - Rio Claro, 2012.

CASAGRANDE, A. L.; BORGHI, R. Plano Nacional de Educação, ampliação da oferta em creche e dos recursos para a educação: uma reflexão à luz das parcerias público privadas em municípios de médio porte paulistas. **Eccos revista científica** (online), p. 111-126, 2015.

CORRÊA, B. C. A educação infantil. In: OLIVEIRA, R. P. DE; ADRIÃO, T. Organização do Ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2007. p. 13-32.

CORRÊA, B. C. (Org.); GARCIA, T. O. G. (Org.). **Políticas Educacionais e organização do trabalho na escola**. São Paulo: Xamã, 2008. v. 1. 191 p.

COSTA, B. A. **Programa Pró-Creche e o atendimento público municipal**: um olhar para as condições da oferta de educação para a primeira infância. Dissertação (Mestrado

em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.

COSTOLA, A.; BORGHI, R. O processo de construção da base nacional comum curricular no Brasil: análise do movimento todos pela base nacional curricular. *In: GUTIÉRREZ, G. A. E.; VÁZQUEZ, F. R. S. (Org.). Reflexiones, debates y análisis sobre políticas educativas: un marco social de interpretación común.* Cidade do México: Ediciones de la Noche, v. 1, p. 149- 174, 2020.

COSTOLA, A.; BORGHI, R. Os reformadores empresariais e as políticas educacionais: análise do movimento todos pela base nacional comum. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, p. 1313-1324, 2018.

COSTOLA, A.; BORGHI, R. A atuação de atores privados do movimento todos pela base na rede estadual do Espírito Santo: mapeamento e caracterização. **FINEDUCA-Revista de Financiamento da Educação**, v. 12, 2022.

CROSO, C.; MAGALHÃES, G. M. Privatização da educação na América Latina e no Caribe: tendências e riscos para os sistemas públicos de ensino. **Educação & Sociedade**, v. 37, p. 17-33, 2016.

CUNHA, L. A. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado e o mercado. **Educação & sociedade**, v. 28, p. 809-829, 2007.

CURY, C. J. A educação infantil como direito. *In: MEC/SEF/DPEF/COEDI. Subsídios para credenciamento e funcionamento de Instituições de Educação Infantil.* Brasília, v. 2, mai. 1998, p. 9-15.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de pesquisa**, n. 116, p. 245-262, 2002a.

CURY, C. J. A Educação Básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p.168-200, 2002b.

CURY, C. J. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, n. 3, p. 483-495, set./dez. 2007.

DALE, R. A promoção do mercado educacional e a polarização da educação. Educação, Sociedade e Culturas. Portugal, **Afrontamento**, n. 12, p. 109-139, 1994.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal.** São Paulo: Editora Boitempo, 2016. 402 p.

DAVID, H.; GUNTER, H. A nova gestão pública na Inglaterra: a permanente instabilidade da reforma neoliberal. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 743-758, jul.-set., 2015.

DI PIETRO, M. S. Reflexões sobre as parcerias público-privadas. **Revista Carta Forense**. 05 set. 2005.

DI PIETRO, M. S. Z. **Parcerias na administração pública** – concessão, permissão, franquia, terceirização, parceria público-privada e outras formas. São Paulo: Atlas, 2006.

DOMICIANO, C. A.; ADRIÃO, T. Uma análise do programa Bolsa creche no município de Piracicaba. **Educação. Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 13, p. 97-110, 2005.

DOMICIANO, C. **O programa “Bolsa Creche”**: um estudo comparativo nos municípios paulistas de Piracicaba e Hortolândia: uma proposta para alocação de recursos estatais à educação privada? 226f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2009.

DORE, Rosemary. Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil. **Cadernos Cedes**, v. 26, p. 329-352, 2006.

DOWBOR, L. **A captura do poder pelo sistema corporativo**. Disponível em <<http://dowbor.org/2016/06/a-captura-do-poder-pelo-sistema-corporativo.html/>>. Acesso em: maio 2017.

ENGUITA, M. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. 272 p.

FELDMAN, M.; ATRIA, F. Derechos sociales y educación: un nuevo paradigma de lo público. Santiago: Lomediciones, 2014. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 10, n. 19, 2016.

FREITAS, D. N. T. A gestão educacional na interseção das políticas federal e municipal. São Paulo: **Revista Faculdade de Educação**, v. 24, n. 2, p. 29-50, jul./dez. 1998.

FREITAS, L. C. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-933, Especial - Out. 2005.

FREITAS, L. C. Materialismo histórico-dialético: pontos e contrapontos. **Cadernos do ITERRA**. O MST e a pesquisa. II Seminário Nacional. Veranópolis: ITERRA, v. 7, p. 45-59, 2007.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 9 set. 2012.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, dez. 2014.

FREITAS, L. C. **USA**: FBI faz arrastão por fraudes em escolas charters. 2014. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2014/08/25/usa-fbi-faz-arrastao-por-fraudes-em-escolas-charters/>. Acesso em: 20 out. 2016.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial na educação**: Nova direita, velhas ideias. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2018.

FRIEDMAN, M. **Capitalismo e liberdade**. Leya, 2019.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico - social capitalista. 1. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1984.

FRIGOTTO, G. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Revista Trabalho Necessário**, v. 13, n. 20, 2015.

GARCIA, T. A organização do trabalho na escola e a participação dos educandos. **Revista Educação teoria e prática**, Brasília (DF), v. 14, n. 26, p. 67-93, 2006.

GARCIA, T.; CORREA, B. Desafios à democratização da gestão escolar e a atuação os professores na escola pública. **Retratos da Escola**, v. 3, n. 4, 2009.

GARCIA, T.; ADRIÃO, T. ; BORGHI, R. A nova gestão pública e o contexto brasileiro. In: MARTINS, A. M. (Org.). **Instituições educacionais**: políticas, gestão e práticas profissionais. Santos: Editora Leopoldianum-Universidade Católica de Santos, 2009, p. 9-23.

GARCIA, T.; CORREA, B.; ARELARO, L.; ADRIÃO, T.; BORGHI, R.; BERTAGNA, R. Sistemas privados de ensino em escolas municipais paulistas: implicações para o planejamento e o trabalho docente. In: SOUZA, D.; SARTI, F. (Orgs.). **Mercado de formação docente**: constituição, funcionamento e dispositivos. 1. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014, v. 1, p. 263-284.

GARCIA, T. Incidência do setor privado na dimensão gestão educacional da Educação básica. **Privatização da educação brasileira**: inserção de atores privados nas redes estaduais de ensino. Paraná: Editora CRV, 2018.

GIDDENS, A. (Org.). **O debate global sobre a Terceira Via**. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo** – uma reflexão sobre a prática. São Paulo: Artmed, 2000.

GOERGEN, P. A educação como direito de cidadania e responsabilidade do Estado. **Educação & Sociedade**, v. 34, p. 723-742, 2013.

GOULART, R.; BORGHI, R. Organizações sociais na educação: uma discussão preliminar sobre a proposta no estado de Goiás. **Anais do 4º Encontro FINEDUCA** – Financiamento da educação no Brasil: avanços e impasses, São Paulo, 2016.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GUIMARÃES, J. L.; PINTO, J. M. R. A Demanda pela Educação Infantil e os Recursos Disponíveis para seu Financiamento. **Em Aberto**, Brasília, v. 18, n. 74, p. 92- 105, dez. 2001.

HARVEY, D. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Anablume, 2005.

HARVEY, D. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.

HAYEK, F. **O caminho da servidão**. Rio de Janeiro: Livraria O Globo, 1983.

HILL, D. O neoliberalismo global, a resistência e a deformação da educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 2, p. 24-59, jul./dez.-2003.

HÖFLING, E. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, v. 21, p. 30-41, 2001.

HYPOLITO, A. M. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, 2010.

KLEES, S. *et al.* **The World Bank and education**. Critiques and alternatives. Sense Publishers: Rotterdam/Boston/Taipei, 2012.

LANDIM, V.; BORGHI, R. F. Princípios gerencialistas na educação pública e a atuação do professor coordenador. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, p. 24-36, 2020.

LEHER, R. Reforma do Estado: o privado contra o público. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, p. 203-228, 2003.

LIMA, L. C. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? **Educar em Revista**, v. 34, p. 15-28, 2018.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. **Em Aberto**, v. 5, n. 31, 1986.

MARQUES, L. R. Democracia radical e democracia participativa: contribuições teóricas à análise da democracia na educação. **Educação & Sociedade**, v. 29, p. 55-78, 2008.

MERRIAM, S. B. **Qualitative research and case study applications in education**. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

MÉSZAROS, Í. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOEHLECKE, S. Inserção do setor privado na educação – dimensão da oferta nos estados. In: ADRIÃO, T.; GARCIA, T. **Privatização da educação brasileira**: inserção de atores privados nas redes estaduais de ensino. Curitiba/PR: CRV, 2018.

- MOEHLECKE, S.; BERTAGNA, R.; BORGHI, R. Privatização na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro: desvelando estratégias. In: *In: GARCIA, T; ADRIÃO, T. (Org.). Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira: incidência dos atores privados nos sistemas estaduais (2005-15)*. 1. ed. Curitiba: CRV, 2018, v. 1, p. 159-190.
- MONTAÑO, C. **Terceiro setor e questão social** - crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2002. 288 p.
- MONTAÑO, C. Política social e participação societária. **Sociedade em Debate, Pelotas**, n. 38, p. 37-46, 2008.
- MONTAÑO, C. Pobreza, “questão social” e seu enfrentamento. **Serviço Social & Sociedade**, n. 110, p. 270-287, 2012.
- MORAES, R. C. C. As incomparáveis virtudes do mercado: políticas sociais e padrões de atuação do Estado nos marcos do neoliberalismo. In: **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate**. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 13-42.
- MORAES, R. C. Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações Estado-sociedade. **Educação & Sociedade**, v. 23, p. 13-24, 2002.
- MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. O Movimento. 2016. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/>. Acesso em: 10 jan. 2022.
- MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, & COMUNIDADE EDUCATIVA - CEDAC. Primeiros passos para a implementação da base nacional comum curricular. 2017. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2017/04/BaseGuia.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.
- NASCIMENTO, M. I. M.; SBARDELOTTO, D. K. A escola unitária: educação e trabalho em Gramsci. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 30, p. 275-291, jun./2008.
- NOGUEIRA, M. A. Reforma administrativa ou reforma do estado? **Perspectivas: Revista de Ciências Sociais**, v. 12, p. 1-17, 1989. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/perspectivas/article/view/1901/1550>. Acesso em: 13 fev. 2022.
- NOGUEIRA, M. A. Sociedade civil, entre o político-estatal e o universo gerencial. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 18, p. 185-202, 2003.
- NUNES, R. **Privatização e ajuste fiscal no Brasil**. 1997. Disponível em https://www.researchgate.net/profile/Ricardo-Nunes-9/publication/343194008_Privatizacao_e_Ajuste_Fiscal_no_Brasil/links/5f1b48b5299bf1720d625ebb/Privatizacao-e-Ajuste-Fiscal-no-Brasil.pdf. Acesso em 14 abr. 2022.

OECD. netFWD, “Venture Philanthropy in Development: Dynamics, Challenges and Lessons in the Search for Greater Impact”, OECD Development Centre, Paris, 2014.

OFFE, C. **Problemas Estruturais do Estado Capitalista**. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1984.

OLIVEIRA, G. A. A privatização da saúde no Brasil: uma análise das transferências dissimuladas ao setor privado. Salão de Iniciação Científica (22.: 2010 out. 18-22: Porto Alegre, RS). **Livro de resumos**. Porto Alegre: UFRGS, 2010.

OLIVEIRA, D. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, nº 115, p. 323-337, abr./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a05.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2022.

OLIVEIRA, R. D. O empresariado industrial e a educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n. 22, p. 47-60, jan./abr., 2003.

OLIVEIRA, J. S.; BORGHI, R. Oferta de vagas na educação infantil: as parcerias/convênios com instituições privadas com fins lucrativos. In: Santos, J.; LEITE, M; PEREIRA, S. (Org.). **A qualidade na educação infantil e os direitos da criança pequena**. 1. ed. Vitória da Conquista: UESB - Universidade Estadual do sudoeste da Bahia, 2013, v. 1, p. 37-54.

OLIVEIRA, J.; BORGHI, R. Arranjos institucionais entre o poder público municipal e instituições privadas para oferta de vagas na educação infantil. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v. 94, n. 236, p. 150-167, 2013.

OLIVEIRA, J. S.; BORGHI, R. Fundef/Fundeb: implicações para a oferta de educação infantil via convênios/parcerias. **Eccos Revista Científica (Online)** JCR, v. 30, p. 35-53, 2013.

OLIVEIRA, J. **Parcerias público-privadas na oferta da educação infantil: um olhar a partir dos Indicadores da Qualidade**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2013.

OLIVEIRA, R. P.; ARAUJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, p. 5-23, 2005.

ORWELL, G. **1984**. Companhia das Letras, 2009.

OSBORNE, D.; GAEBLER, T. Reinventing government. **Journal of Leisure Research**, New York, v. 27, n. 3, p. 302-304, 1992.

PARO, V. H. O caráter político e administrativo das práticas cotidianas na escola pública. **Em Aberto**, Brasília, ano 11, n. 53, p. 39-45, jan./mar. 1992a.

PARO, V. Gestão da escola pública: a participação da comunidade. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v. 73, n. 174, 1992b.

PARO, V. H. Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 13, n. 1, p. 23-38, 2000.

PARO, V. H. Trabalho docente na escola fundamental: questões candentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 146, p. 586-611, 2012.

PAULA, A. P. P. Administração pública brasileira entre o gerencialismo e a gestão social. **Revista de administração de empresas**, v. 45, n. 1, p. 36-49, 2005.

PEREIRA, R. Governança corporativa na política educacional: o papel da OCDE. **Práxis Educacional**, v. 15, n. 31, p. 123-146, 2019.

PERONI, V. M. V. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90**. São Paulo: Xamã, 2003.

PERONI, V. M. V. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pro-Posições**, v. 23, p. 19-31, 2012.

PERONI, V. M. V. Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação. **Políticas Educativas–PolEd**, v. 15, n. 2, 2021.

PERONI, V. M. V. Implicações da relação público-privada para a democratização da educação. In: PERONI, V. M. V.; LIMA, P. V. de; KADER, C.R. (Orgs.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado**: implicações para a democratização da educação. São Leopoldo: Oikos, 2018a. p. 93-104.

PERONI, V. M. V. Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta. **Currículo sem fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 212-238, 2018b.

PERONI, V. M. V. Relação público-privado no contexto de neoconservadorismo no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, 2020.

PERONI, V. OLIVEIRA, R.; FERNANDES, M. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009.

PONCE, B. O currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da justiça curricular. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 785-800, set./dez. 2018.
Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/ponce.pdf>.
Acesso em: 18 out. 2019.

POULANTZAS, N. As lutas políticas: o Estado, condensação de uma relação de forças. In: **O Estado, o Poder, o Socialismo**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

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

ROBERTSON, S.; VERGER, A. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1133-1156, dez. 2012.

SADER, E. Público *versus* mercantil. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 19 jun. 2003.

SANO, H.; ABRUCIO, F. L. Promessas e resultados da Nova Gestão Pública no Brasil: o caso das organizações sociais de saúde em São Paulo. **Revista de Administração de Empresas**, v. 48, p. 64-80, 2008.

SANTANA, L. **Liberalismo, ensino e privatização**: um estudo a partir dos clássicos da economia política. Tese De Doutorado, 1996.

SANTANA, Luiz Carlos. Ciência, Educação Escolar, Estado e Mercado no Brasil. **Educação: Teoria e Prática**, 1994.

SANTANA, L. C.. Da gestação à crise de uma 'caminhada'- as comunidades eclesiais de base na igreja de Campinas: pastoral, pedagogia e política (1968-1984). **Revista Pro-posições**, FE/UNICAMP, v. 3, p. 90 - 90, 01 dez. 1992

SANTOS, A. F. Teoria do capital intelectual e teoria do capital humano: estado, capital e trabalho na política educacional em dois momentos do processo de acumulação. *In*: 27a. Reunião anual da ANPED, 2004, Caxambu- MG. **Anais** da 27a Reunião anual da ANPED, 2004.

SANTOS, A. F. **Pedagogia do mercado**: neoliberalismo, trabalho e educação no século XXI. 1. ed. Rio de Janeiro: Ibis Libris Ltda., 2012. v. 1. 400 p.

SCHULTZ, T. W. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

SGUISSARDI, V. Modelo de expansão da educação superior no brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008.

SHIROMA, E. O.; OLINDA, E. Formação humana ou produção de resultados: trabalho docente na encruzilhada. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 10, n. 20, julho/dezembro de 2015, p. 333.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, v. 23, n. 2, p. 427-446, 2005.

SILVA JR., J.; SGUISSARDI, V. **Novas faces da educação superior no Brasil – reforma do Estado e mudanças na produção**. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, M. V.; SOUZA, S. A. Educação e responsabilidade empresarial: "novas" modalidades de atuação da esfera privada na oferta educacional. **Educação e Sociedade**, v. 30, n.108, p. 779-798, out. 2009.

SILVEIRA, A. ADRIÃO, T. **As características do direito humano à educação como matriz analítica para estudos sobre consequências da privatização da educação básica.** 2022 (no prelo).

SINGER, P. Poder, política e educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 1, n. 1, p. 5-15, 1996.

SORDI, M.; BERTAGNA, R.; SILVA, M. A avaliação institucional participativa e os espaços políticos de participação construídos, reinventados, conquistados na escola. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 175-192, maio-ago., 2016.

SOUZA, D. T.; SARTI, F. Mercado simbólico de formação docente. *In*: SOUZA, D. T.; SARTI, F. (Org.). **Mercado de formação docente**: constituição, funcionamento e dispositivos. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013.

SOUZA, R. F.; BORGHI, R.; ONOFRE, M. R.; CAMARGO, L. T. Guias Curriculares: materiais de orientação docente ou de controle do Estado? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília**, v. 1, n. 195, p. 233-243, 1999.

SOUZA, S. Z. L.; OLIVEIRA, R. P. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 24, p. 873-895, 2003.

TOMAŠEVSKI, Katarina. Human Rights Obligations: Making education available, accessible, acceptable and adaptable. 2001.

TOMAŠEVSKI, K. Indicadores del derecho a la educación. **Revista iidh**, v. 40, p. 341-388, 2004.

VENCO, S. Precariedades: desdobramentos da Nova Gestão Pública no trabalho docente. **Crítica e sociedade**, v. 6, n. 1, p. 72-90, 2016.

WOOD, E. M. **Democracia contra capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2003.