

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO
DOUTORADO**

**AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL E O MOVIMENTO
TODOS PELA EDUCAÇÃO: PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS E AS
INTENCIONALIDADES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

MÁRCIA COSSETIN

**MARINGÁ
2017**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO
DOUTORADO**

**AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL E O MOVIMENTO TODOS PELA
EDUCAÇÃO: PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS E AS INTENCIONALIDADES
PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

Tese apresentada por MÁRCIA
COSSETIN ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade
Estadual de Maringá, como um dos
requisitos para obtenção de título de
Doutora em Educação.
Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. ÂNGELA MARA
DE BARROS LARA.

MARINGÁ
2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

C836p

Cossetin, Márcia

As políticas educacionais no Brasil e o Movimento Todos pela Educação: parcerias público-privadas e as intencionalidades para a Educação Infantil . / Márcia Cossetin. — Maringá, PR: 2017.

337 f.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Angela Mara de Barros Lara

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

1. Educação e Estado. 2. Parceria público-privada. 3. Educação de crianças. I. Lara, Angela Mara de Barros. II. Universidade Estadual de Maringá. III. Título.

CDD 20.ed. 379.20981
CIP-NBR 12899

Ficha catalográfica elaborada por Helena Soterio Beijo – CRB 9^ª/965

MÁRCIA COSSETIN

**AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL E O MOVIMENTO TODOS PELA
EDUCAÇÃO: PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS E AS INTENCIONALIDADES
PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Ângela Mara de Barros Lara (Orientadora) – UEM/ Maringá

Prof^a. Dr^a. Eliane Cleide da Silva Czernisz – UEL/Londrina

Prof. Dr. Ricardo Tadeu Caires Silva– UNESPAR/Paranavaí

Prof^a. Dr^a. Maria Luisa Furlan Costa – UEM/Maringá

Prof. Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo – UEM/Maringá

Prof. Dr. Roberto Antônio Deitos – (Suplente) UNIOESTE/ Cascavel

Maringá, 17 maio de 2017.

Dedico esta tese a todas as crianças que, incondicionalmente, merecem a construção de um mundo mais justo. Aos meus amores, Lidi e Ana Laura.

“É preciso sonhar, mas com a condição de crer em nosso sonho, de observar com atenção a vida real, de confrontar a observação com nosso sonho, de realizar escrupulosamente nossas fantasias. Sonhos: acredite neles” - Vladimir Ilyich Ulyanov Lênin

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, professora Ângela Mara de Barros Lara, pela amizade, paciência, pelos ensinamentos e extremo cuidado e dedicação com que me orientou na construção desta tese. Além disso, por ter-me acolhido e à pesquisa, mesmo diante das dificuldades e incertezas do processo.

Aos professores e colegas do doutorado, pelas discussões e conhecimentos proporcionados durante as aulas. E, ainda, ao Hugo (secretário do programa) que, sempre solícito, sanou dúvidas e auxiliou no que era possível.

Às professoras Eliane Cleide da Silva Czernisz, Maria Aparecida Cecílio, Elma Júlia Gonçalves de Carvalho, aos professores Ricardo Tadeu Caires Silva e Mário Luiz Neves de Azevedo, pelas indicações seguras apontadas durante o exame de qualificação que me fizeram chegar ao texto ora apresentado.

Em especial, às professoras Eliane Cleide da Silva Czernisz, Maria Luisa Furlan Costa, aos professores Ricardo Tadeu Caires Silva e Mário Luiz Neves de Azevedo, por aceitarem, prontamente, ao convite para compor a banca examinadora de defesa desta tese.

Às amigas, colegas de trabalho e de grupo de pesquisa, pela paciência e serenidade com que me aturaram durante este trajeto e pela amizade que me dedicaram, não nominarei, pois tenho receio de esquecer algum nome e isso seria injusto.

A todos os companheiros que acompanharam e incentivaram, alguns no início e outros no desenrolar desta produção. Em especial, à Maria Nilvane Zanella, pelas discussões, desabafos, pela cama confortável nas vindas à Maringá, enfim, pela amizade e companheirismo neste processo de construção da tese.

Aos meus familiares, que torceram e contribuíram de um modo ou outro para tornar possível esta produção. Em especial, à minha irmã Marta, ao meu cunhado Fábio, às minhas sogras Santa e Laura, ao meu padrasto Jandir e à minha cunhada Bruna. Todas, pessoas fortes e determinadas, que me servem de exemplo, cada uma a seu modo.

Agradeço, principalmente, à minha mãe Alvair, presente em todos os momentos, dedicando cuidados às minhas filhas, sem seu apoio e seu incentivo nada teria sido possível.

Especialmente, ao Cláudio e às minhas lindas Lidiane e Ana Laura, razões de ser do meu existir, que me motivam a continuar lutando e que compreenderam os momentos de ausência.

COSSETIN, Márcia. **AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL E O MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO: PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS E AS INTENCIONALIDADES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.** 337 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

RESUMO

Nesta tese, tratamos do tema da política educacional brasileira. A delimitação foi a da construção e a consolidação da atuação do empresariado na definição e na implementação das políticas educacionais públicas no nível da Educação Básica e, sobretudo, na etapa da Educação Infantil. Discutimos como essas organizações, em especial, o movimento Todos Pela Educação – TPE - e seus parceiros, têm-se constituído como articuladores para a consolidação das parcerias público-privadas e, ainda, têm disseminado arranjos educativos, especialmente, para a faixa etária de zero a três anos, não, propriamente, ligados a educação formal. O objetivo geral é o de compreendermos a construção e a consolidação no Brasil de espaços de atuação do empresariado na Educação Básica pública, mormente, os enunciados para a Educação Infantil, por meio do terceiro setor. O problema de pesquisa foi: Como ocorre a efetivação do TPE na construção das parcerias público-privadas na Educação Básica e que consequências isso engendra na etapa da Educação Infantil a partir dos enunciados nas propostas das Fundações, Institutos, ONGs e OS que os representam? A perspectiva de análise teve como fundamento a dialética materialista-histórica por propiciar a compreensão do fenômeno a partir de sua constituição histórica e de totalidade. Para tanto, a pesquisa caracterizou-se pela abordagem qualitativa com investigação documental e bibliográfica. Assim, organizamos a análise em cinco seções, nas quais procuramos percorrer o caminho das determinações mais amplas para alcançarmos a apreensão de sua refração nas políticas educacionais brasileiras. Apreendemos a existência da vinculação entre o movimento Todos Pela Educação e o Ministério da Educação na definição e implementação em relação às políticas educacionais e ainda a sua premência como grande articulador da ação de Fundações, de Institutos, de ONGs e de OS na área educacional pública. Observamos que as propostas apresentadas são provenientes de uma classe social que possui afiliação não com os frequentadores da escola pública, mas, com os interesses daqueles que procuram a manutenção e reprodução do capital, ou seja, com a elite empresarial nacional e internacional e para, além disso, demonstram correspondência com a aquilo que se propõe por meio de documentos do Banco Mundial e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO. Por fim, compreendemos que os enunciados produzidos para o encaminhamento de atendimento dito educacional para a infância, demonstram uma articulação com arranjos que remetem à intencionalidade de formação de parcerias público-privadas para consecução das políticas sociais mínimas e no caso das políticas educacionais para a infância, nem sempre ligadas á educação formal e remetem à focalização no atendimento aos mais pobres sem perspectivas de universalização das políticas educacionais no âmbito da Educação Infantil.

Palavras-chave: Estado. Política Educacional. Parcerias Público-Privadas. Educação Infantil.

COSSETIN, Márcia. THE EDUCATIONAL POLICIES IN BRAZIL AND THE MOVEMENT TODOS PELA EDUCAÇÃO: PUBLIC-PRIVATE PARTNERSHIPS AND THE INTENTIONALITIES FOR THE EARLY CHILDHOOD EDUCATION. 337 f. Thesis (Doctorate um Education) – State University of Maringá. Advisor: Dra. Ângela Mara de Barros Lara. Maringá, 2017.

ABSTRACT

In this thesis we deal with the theme of the brazilian educational policy, the delimitation was the construction and the consolidation of the business activity on the definition and implementation of the public educational policy on the level of the basic education, mostly, in the stage of early childhood education. We discuss how these organizations, especially the brazilian movement Todos Pela Educação - TPE and its partners have been constituted as articulators for consolidation of the public-private partnerships and also, have disseminated educative arrangements, mostly for the age range from zero to three years, not properly related to the formal education. The general objective is to comprehend the construction and the consolidation of the acting area of the business community in the public and basic education in Brazil, mostly the statements of the child education through the third sector. The research problem is: How does the effectiveness of the TPE on the construction of the public-private partnerships occur and what consequences this engenders on the child education step, from the statements in the proposals of the Foundations, Institutes, NGOs, and social organizations that represents them? The perspective of the analysis is based on the materialist-historical dialectic for providing the understanding of the phenomenon from its historical and totality constitution. Therefore, the research is characterized by the qualitative approach with documentary bibliographic research. So, the analysis is organized in five sections in which we try to walk the path of the most broader determinations so we can reach the apprehension of its refraction on the brazilian educational policies. We apprehend the existence of the binding between the movement Todos Pela Educação and the brazilian Ministry of Education on the definition and implementation related to the educational policies and still its urgency as a big articulator of the action of Foundations, Institutes, NGOs and Social Organizations on the public educational area. We observe that the presented proposals submitted come from a social class that has affiliation not with the goers of public school, but with the interests of those who look for the maintenance and the reproduction of the capital, in other words, with the national and international business elite and besides that, demonstrate correspondence with what is proposed by documents from the World Bank and from the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization - UNESCO. Lastly, we comprehend that the statements produced for the referral of said educational assistance to children demonstrate an articulation with arrangements that refer to intentionality of forming public-private partnerships for the achievement of minimum social policies and in the case of educational policies for children, they are not always linked to the formal education and refer to the focus on serving the poorest people with no prospect of universalizing educational policies in the field of early childhood education.

Keywords: State. Educational politics. Public-private partnerships. Early childhood education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	Educação de Qualidade.....	203
Figura 2:	Mudança de Logomarca TPE.....	218
Figura 3:	As seis regiões geográficas.....	247

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Objetivos do PDRAE.....	110
Quadro 2:	PNE 2001 e a Educação Infantil.....	130
Quadro 3:	Leis das Parcerias.....	171
Quadro 4:	Conselho de Governança do TPE.....	195
Quadro 5:	Metas, Bandeiras, e Atitudes.....	202
Quadro 6:	Produções do TPE 2015.....	205
Quadro 7:	Artigos do Anuário 2015.....	206
Quadro 8:	Países membros da Reduca.....	225
Quadro 9:	Grupos que compõem a Reduca e suas missões.....	231
Quadro 10:	Linhas de ação.....	235
Quadro 11:	Instituições que compõem o Banco Mundial.....	242
Quadro 12:	Projetos, linhas de ação e destinação de recursos para Educação.....	248
Quadro 13:	Indicadores das Metas Incheon.....	257
Quadro 14:	Metas para Educação 2030 Incheon.....	258
Quadro 15:	Meios de implementação das Metas.....	260
Quadro 16:	Formas de atendimento para as crianças de zero a três anos em Portugal.....	287
Quadro 17:	Atividades desenvolvidas nas Pré-escolas de Portugal.....	294

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1:	Percentual de empréstimos destinados para educação por Região.....	249
Gráfico 2:	Percentual da população de 4 e 5 anos de idade que frequentava a escola ou creche – Brasil – 2004-2014.....	271
Gráfico 3:	Percentual da população de 4 e 5 anos de idade que frequentava a escola ou creche, por renda – Brasil – 2004-2014.....	272
Gráfico 4:	Percentual da população de 0 a 3 anos de idade que frequentava a escola ou creche – Brasil – 2004-2014.....	273
Gráfico 5:	Percentual da população de 0 a 3 anos de idade que frequentava a escola ou creche, por quartis de renda domiciliar per capita – Brasil – 2004-2014.....	275

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACNUR	-	Agência da ONU para Refugiados
AID	-	Agencia Internacional de Desenvolvimento
ANEB	-	Avaliação Nacional da Educação Básica
BID	-	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	-	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BIRF	-	Banco Internacional para Reconstrução e Fomento
BM	-	Banco Mundial
CF	-	Constituição Federal
CGDC	-	Câmara de Políticas de Gestão, Desempenho e Competitividade
CNE	-	Conselho Nacional de Educação
CEB	-	Câmara de Educação Básica
CNI	-	Confederação Nacional da Indústria
DCNEI	-	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DEM	-	Democratas
DIP	-	Desenvolvimento da Primeira Infância
DRCLAS	-	Latin American Studies da Universidade de Havard
EPT	-	Educação para Todos
EUA	-	Estados Unidos da América
FEM	-	Fórum Econômico Mundial
FEPADE	-	Fundación Empresarial para el Desarrollo Educativo
FEREMA	-	Fundación para la Educación Ernesto Maduro Andreu
FGV	-	Fundação Getúlio Vargas
FHC	-	Fernando Henrique Cardoso
FIESP	-	Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
FMCSV	-	Fundação Maria Cecília Souto Vidigal
FMI	-	Fundo Monetário Internacional
FMUSP	-	Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo
FUNDEB	-	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	-	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino

		Fundamental e de Valorização do Magistério
GATT	-	Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio
ICE	-	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
IDEB	-	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFC	-	Cooperação Financeira Internacional
INEP	-	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISS	-	Instituto de Seguridade Social
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	-	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MBC	-	Movimento Brasil Competitivo
MEC	-	Ministério da Educação
MOOC	-	Curso On-line Aberto ao Público
MP	-	Medida Provisória
MSSS	-	Ministério da Solidariedade e da Segurança Social
NCPI	-	Núcleo Ciência pela Infância
OCDE	-	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODS	-	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OEI	-	Organização de Estado Ibero-Americanos
OMC	-	Organização Mundial de Comércio
ONG	-	Organização Não Governamental
ONU	-	Organização das Nações Unidas
OPNE	-	Observatório do Plano Nacional de Educação
OS	-	Organização Social
OSCIP	-	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
OSFL	-	Organização Sem Fins Lucrativos
PAC	-	Programa de Aceleração do Crescimento
PAR	-	Plano de Ações Articuladas
PCN	-	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	-	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDRAE	-	Plano Diretor da Reforma do Estado
PEC	-	Proposta de Emenda Constitucional

PIB	-	Produto Interno Bruto
PIM	-	Primeira Infância Melhor
PISA	-	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PMDB	-	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE	-	Plano Nacional de Educação
PNUD	-	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPA	-	Plano Plurianual
PPP	-	Parceria Público-Privada
PPPE	-	Parceria Público-Privada na Educação
PREAL	-	Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe
PSDB	-	Partido da Social Democracia Brasileira
PSL	-	Partido Socialista Liberal
PT	-	Partido dos Trabalhadores
REDUCA	-	Rede Latino-Americana de Organizações da Sociedade Civil para a Educação
SAEB	-	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SASE	-	Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino
SEB	-	Secretaria de Educação Básica
SEED	-	Secretaria de Educação a Distância
SENAI	-	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SNE	-	Sistema Nacional de Educação
TIC	-	Tecnologias da Informação e Comunicação
TPE	-	Todos pela Educação
UNDIME	-	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	-	A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNFPA	-	Fundo de População das Nações Unidas
UNICEF	-	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID	-	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
USP	-	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	21
2	A CONSTRUÇÃO DA TERCEIRA VIA A PARTIR DA NECESSIDADE DE MANUTENÇÃO DA SOCIEDADE CAPITALISTA: A “NOVIDADE” DO NEOLIBERALISMO.....	36
2.1	AS MUDANÇAS NA FUNÇÃO DO ESTADO ENGENDRADAS PARA MANUTENÇÃO DOS INTERESSES DO CAPITAL: MUDAR PARA PERMANECER.....	37
2.2	DA ENUNCIÇÃO NEOLIBERAL DA TERCEIRA VIA À PARTICIPAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL E CONSTRUÇÃO DA ATUAÇÃO DO TERCEIRO SETOR NA EDUCAÇÃO.....	67
3	OS GOVERNOS DE FERNANDO HENRIQUE CARDOSO, LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA E DILMA VANA ROUSSEFF E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS ADEQUADAS AO NOVO MOMENTO DO CAPITALISMO: A CONSTRUÇÃO DAS PARCERIAS NA EDUCAÇÃO.....	96
3.1	O GOVERNO DE FERNANDO HENRIQUE CARDOSO E AS REFORMAS DO ESTADO: CONSEQUÊNCIAS PARA A DEFINIÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	97
3.2	O GOVERNO LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA: EXPECTATIVAS E REALIDADE PARA AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	135
3.3	O GOVERNO DE DILMA VANA ROUSSEFF E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	156
4	A CONSTITUIÇÃO DO MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO NO BRASIL E DA REDUCA NA AMÉRICA LATINA COMO EXPRESSÕES DAS PARCERIAS.....	185
4.1	O MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO NO BRASIL: ORGANIZAÇÃO E INFLUÊNCIAS NA DEFINIÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	185
4.1.1	Ações do TPE: o Relatório de Atividades.....	200
4.2	OS EMPRESÁRIOS PELA EDUCAÇÃO PÚBLICA NA AMÉRICA LATINA: A REDE LATINO-AMERICANA DE ORGANIZAÇÕES DA SOCIEDADE CIVIL PARA A EDUCAÇÃO – REDUCA.....	219
5.	AS ORIENTAÇÕES INTERNACIONAIS DO BANCO MUNDIAL E DA UNESCO E A CONVERGÊNCIA COM AS INTENCIONALIDADES PARA O BRASIL: EM FOCO A	

	EDUCAÇÃO INFANTIL.....	239
5.1	O BANCO MUNDIAL: IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO E O ANÚNCIO DAS PARCERIAS.....	241
5.2	A UNESCO E AS INDICAÇÕES PARA AS PARCERIAS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: EDUCAÇÃO 2030 DECLARAÇÃO DE INCHEON RUMO A UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE?.....	254
5.3	A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E A INFLUÊNCIA DAS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS: COMO ESTÁ O DIREITO À EDUCAÇÃO E QUAIS SÃO AS INTENCIONALIDADES DOS PARCEIROS?.....	269
6.	CONCLUSÃO.....	303
	REFERÊNCIAS.....	316
	APÊNDICE.....	334
	APÊNDICE A – LEVANTAMENTO DE ESTUDOS SOBRE O TEMA.....	335

1 INTRODUÇÃO

Nosso objeto de estudo nesta tese foi a constituição e a consolidação das parcerias público-privadas na Educação Básica, sobretudo, na etapa da Educação Infantil, que foi construída desde o início dos estudos no curso de Pedagogia, ainda no ano de 2002. À época, iniciamos nossa aproximação com os estudos em políticas educacionais, assim como estudos referentes às políticas de atendimento à infância e, nestas, para a etapa da Educação Infantil.

No ano de 2012, ao concluirmos a Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação – Nível de Mestrado -, defendemos dissertação que tratava da relação entre o Estado, as políticas sociais e educacionais, tendo como foco as políticas para socioeducação no estado do Paraná¹. Apesar de termos estudado uma temática que, a princípio, pode parecer distante do que fazemos agora, naquele estudo pudemos nos aproximar e entender tanto a atuação do Estado de modo geral, como também a construção histórica das formas de atendimento à infância no Brasil, voltando nossa atenção, mormente àqueles que cometem infrações penais na adolescência e às políticas denominadas como educativas a eles reservadas. Assim, nossa preocupação com os caminhos das políticas educacionais que engendram formas de atendimento escolar e formação para esses sujeitos intensificou-se.

Ao entrarmos no doutorado, a princípio, a intenção era investigarmos como a educação escolar se organizava no espaço da privação de liberdade para adolescentes. Todavia, a vontade de estudarmos a política educacional de modo mais amplo e, que vai construir, também, a educação para aqueles sujeitos privados de liberdade, não nos abandonava.

Podemos considerar, então, que o objeto de estudo que apresentamos hoje foi suscitado pela aproximação com a área de políticas educacionais, que construímos a partir já da formação inicial participando de grupos de pesquisas e discussões na universidade. Contudo, um fator decisivo nos fora apresentado por nossa orientadora, Profa. Dra. Ângela Mara de Barros Lara, que em suas aulas sobre as políticas educacionais, inquietou-nos com as discussões sobre o movimento Todos pela Educação (TPE, doravante)- e a sua atuação na definição

¹ Dissertação intitulada de 'Socioeducação no Estado do Paraná: os sentidos de um enunciado necessário' (COSSETIN, 2012).

das políticas públicas educacionais no Brasil. Aceitamos o desafio e aqui estamos, apresentando hoje o que produzimos sobre a atuação desse movimento no Brasil.

Ao discutirmos as políticas públicas e, dentro delas as políticas públicas educacionais, entendemos, conforme propõem Santos e Azevedo (2009), que são produto, ou nas palavras das autoras, são fruto das transformações ocorridas em nossa sociedade, mudanças essas que fizeram com que as políticas públicas ocupassem “[...] o centro da cena dos debates sociopolíticos, em particular os voltados para a negação dos direitos sociais e para a premência de seu resgate e usufruto para e pela maioria da população” (SANTOS; AZEVEDO, 2009, p. 534). Do mesmo modo, para discutirmos políticas educacionais públicas e entendê-las, imbricadamente ao contexto social mais amplo, sob a égide do capitalismo, é preciso compreender que os debates travados sobre a construção ou a reconstrução das políticas públicas trazem em seu bojo não apenas os interesses da urgência pelo resgate e usufruto dos direitos sociais pela maioria, mas também o seu desmonte e/ou apropriação pela classe social que possui o poder econômico e, em decorrência disso, o poder político, cultural, enfim, social.

No caso específico que nos propomos a discutir, essa classe é representada pelos grandes empresários brasileiros que se mostram, na contemporaneidade, como já ocorrido em outros momentos da história do Brasil, preocupados e empenhados no convencimento de toda a sociedade para uma mobilização nacional em torno da busca pela qualidade da educação pública no país.

Poderíamos dizer que não há nenhum problema em se tentar mobilizar a sociedade para que a educação pública se efetive com maior qualidade, isso seria até louvável, se não fosse essa mobilização engendrada por aqueles que procuram a reprodução e manutenção da sociedade na forma em que ela se apresenta na atualidade.

Essa parcela da população de que tratamos representa não os interesses da maioria, mas é porta voz de um grupo privilegiado, que acaba por definir os rumos das políticas públicas, no caso específico das políticas educacionais públicas e nesse espaço das políticas para a Educação Infantil e para os arranjos educativos ao tratar-se das crianças de zero a três. Assim, não há como considerá-los neutros, mas têm seus interesses provenientes do contexto em que estão inseridos e que representam.

O movimento TPE é uma iniciativa de empresários, que se denominam como uma associação sem fins econômicos ou lucrativos, com caráter privado, de natureza filantrópica, fundado 2006, no estado de São Paulo. Esse “movimento” vem ganhando força e notoriedade destacando-se, inclusive, em nível internacional, ao serem mentores e organizadores de uma rede que envolve a organização do empresariado da América Latina na empreitada da luta pela qualidade da educação em seus países. Em nível nacional tem sido protagonista na articulação de atuação de fundações, institutos, ONG, etc., na educação.

Se todo discurso expressa uma determinada intencionalidade, faz-se necessário dialogarmos sobre possíveis sentidos que os enunciados engendrados pelo movimento TPE remetem, haja vista que “[...] a palavra, como signo, é extraída pelo locutor de um estoque social de signos disponíveis, a própria realização deste signo social na enunciação concreta é inteiramente determinada pelas relações sociais” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004, p. 113). Do mesmo modo, como destaca Bakhtin/Volochínov (2004), compreendemos que, no âmbito social, os enunciados registrados não são organizados aleatoriamente. Ao contrário, são atentamente direcionados para o público a que se deseja atingir; o interlocutor sempre está ali, presente ou em potencial. A palavra é ubíqua é abstrata, por isso, serve para aos diferentes propósitos ideológicos. Concordamos que há um dado campo social que engendrou a materialização do TPE e realizamos uma leitura do contexto que propiciou a sua apresentação e consolidação enquanto defensores da qualidade na educação pública.

Com essa perspectiva, situamos o movimento TPE e seus parceiros como historicamente vinculados ao denominado Estado moderno da ordem burguesa e como parte imbricada nas suas contradições. Nesse sentido, de acordo com Sanfelice (2003), o Estado moderno é do capital, isto é, o Estado é um “[...] partícipe intrínseco da lógica do capital” (SANFELICE, 2003, p. 163). Ainda, conforme esse autor, como Estado capitalista e do capital, essa instituição vem demonstrando ter um fôlego razoável, pois atravessou o século XX sobrevivendo às crises do modo de produção capitalista e renovando suas políticas sociais, mesmo que mínimas.

Conforme propõe Mézàros (2009), o século XX foi marcado por crises do sistema metabólico do capital, ou seja, o capitalismo no século XX sobreviveu sobressaltado por crises, e nos rearranjos necessários para sua manutenção tem na

educação um campo de disputa. Essa necessidade de se reinventar, de mudar para manter-se igual continua e se estende até o século XXI, além de se manter a necessidade de atuação no campo da educação.

Na organização capitalista da atualidade, os enunciados hegemônicos apontam a educação como aspecto importante para o desenvolvimento do país, como já visto em outros períodos da história, como imprescindível para que o Brasil consiga colocar-se positiva e competitivamente em nível internacional. Em tempos de mundialização do capital, o lugar que se ocupa, internacionalmente, é um dos principais eixos da política econômica nacional (CHESNAIS, 1997).

Atreladas a essa questão estão as reformas, iniciadas nos anos de 1990, as quais evidenciaram a subordinação da educação ao projeto de desenvolvimento, às mudanças econômicas e à concorrência internacional. De acordo com Evangelista e Shiroma (2007), a reforma do Estado seria a “[...] resposta a problemas como o fracasso, a ineficiência, a precariedade, a negligência” enfim, a própria incapacidade de governar do Estado (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007. p. 535).

Para Krawczyk (2002), proveniente da reforma do Estado, a reforma educacional tem pouco a ver com questões específicas da educação e muito mais com a busca de uma nova governabilidade da educacional pública. A reforma do Estado redefiniu as responsabilidades do próprio Estado, do mercado e da sociedade e o modelo de organização e gestão da educação que se instaurou pela reforma educacional no Brasil (KRAWCZYK, 2002).

A redefinição do Estado, nesse contexto, no Brasil, incidiu diretamente na definição das políticas públicas, dentre essas as educacionais, que passaram a ser elaboradas de forma centralizada, mas difundiu-se uma ideia de descentralização, de participação da sociedade e até mesmo a organização dessa sociedade, com mobilizações como forma de engendrar um movimento de pressão aos governos, que propuseram medidas políticas para firmar parcerias na implementação das políticas sociais públicas avaliadas pelo Estado. Logo,

De uma forma ou de outra, as reformas que se iniciam nesta época ocorrem sob a lógica da ‘modernização’, seguindo a tendência de toda a região, isto é, adaptar a educação às mudanças econômicas e de concorrência internacional. Neste sentido, propõe-se inovar não só as relações institucionais no interior do próprio Estado (que se mantém na liderança da implementação das reformas), mas também as parcerias com a sociedade civil (KRAWCZYK, 2005, p. 803).

Observamos uma apropriação pelos representantes do capital de espaços de discussão, de decisão e de definição das políticas públicas, assim como apropriaram-se de enunciados que eram próprios da classe trabalhadora, como exemplo o da busca pela qualidade na educação. Reconfigurou-se o mercado como novo parceiro na formulação e até mesmo implementação de políticas, o que engendrou uma articulação entre o Estado, os representantes dos setores privados e das organizações não governamentais.

Diante disso, difundiu-se o discurso de que a educação deve ser responsabilidade de todos, o que retira do Estado essa incumbência, todos podem participar desse processo. Essa ideia e essa forma de organização, de acordo com Krawczyk (2005), remete ao discurso do comunitarismo como espaço de proteção no lugar do Estado e de realização dos interesses coletivos, ou seja, “[...] mais uma forma de rompimento da unidade no âmbito educacional, da atomização das escolas e fonte de reprodução das desigualdades” (KRAWCZYK, 2005, p. 813). No Brasil, de acordo com Peroni (2012), verificamos que

[...] a concepção de quase-mercado na educação tem sido introduzida principalmente pela interlocução direta dos empresários com os governos, como no movimento Todos pela Educação, ou por parcerias em todos os níveis, desde o nacional até o escolar, como, por exemplo, com o Instituto Ayrton Senna ou o Instituto Unibanco, com o Programa Jovem do Futuro – enfim, inúmeras entidades privadas, que têm o mercado como parâmetro de qualidade e a simpatia da sociedade, por se apresentarem como instituições filantrópicas, sem fins lucrativos, que querem o bem da educação. Temos uma trajetória de estudos sobre as redefinições do papel do Estado e, nos últimos anos, mais especificamente, sobre as mudanças nas fronteiras entre o público e o privado, tanto no que se refere à mudança de propriedade, quanto ao que continua como propriedade estatal, mas passa a ter a lógica de mercado (PERONI, 2012, p. 26).

Nessa mesma direção, Martins (2009) aponta que há um movimento intenso das forças do capital para produzir uma educação política com intuito de difundir referências que visam consolidar um padrão de sociabilidade que esteja em acordo com as necessidades do capitalismo contemporâneo. Conforme assevera o mesmo autor, essas iniciativas têm por objetivo imediato o de reduzir a sociedade à

[...] noção de ‘terceiro setor’ ou ‘sociedade civil ativa’, incentivar as práticas de ‘voluntariado’ e legitimar as empresas como ‘cidadãs’, ou organismos ‘socialmente responsáveis’, são exemplos da atuação das forças do capital para produzir a nova sociabilidade. Essas

iniciativas acabaram resultando na reeducação da própria classe burguesa, permitindo o surgimento de uma ‘direita para o social’, ou seja, um amplo agrupamento de empresários que passa a atuar na ampliação dos horizontes de luta política por meio de intervenções sistemáticas nas ‘questões sociais’ (MARTINS, 2009. p. 22).

De acordo com Freitas (2011), a educação tem, ainda, uma

[...] ligação tão grande com as questões relativas à formação de mão de obra em nossa sociedade que economistas, muitas vezes escalados pelos interesses dos empresários, predominam na hora de definir os caminhos da educação. Educadores profissionais pouco são ouvidos na elaboração das políticas públicas educacionais e a mídia, em particular, abre espaço para os homens de negócio e seus representantes e muito menos para educadores (FREITAS, 2011, p. 6).

Nos Estados Unidos, os grupos que promovem ações semelhantes às do TPE têm sido chamados de *Corporate reformes*, termo que 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 (FREITAS, 2012, p. 380).

Além da valorização da educação escolar nos termos propostos pela “direita para o social”, e de responder apenas aos requisitos da formação básica, Martins (2009) assevera que esse movimento procura, também, se anunciar como uma importante referência de formação de valores e comportamentos sociais das futuras gerações de trabalhadores, identificando semelhanças com a tendência verificada ainda nas proposições dos organismos internacionais que há anos orientam como deve se dar a formação da classe trabalhadora no Brasil e na América Latina. O que vemos ser retomado com outra roupagem a partir da proposição e da composição da Rede Latino-Americana de Organizações da Sociedade Civil para a Educação - Reduca.

É nesse contexto que grupos empresariais, que já possuíam um histórico de atuação junto à educação pública, articularam e promoveram o movimento TPE e levaram consigo diversos parceiros atuando nos diferentes níveis da educação, inclusive, básica, e como veremos, também na etapa da Educação Infantil para a

qual a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal - FMCSV², especificamente, e a Fundação Itaú Social³ têm olhado com atenção demonstrando suas intencionalidades.

Esses grupos têm-se constituindo como produtores de conhecimento nesta etapa da educação e incidindo sobre os rumos das políticas educacionais. Isso corrobora com o que afirma Krawczyk (2009), comprovando “[...] o fato de que o setor empresarial está ocupando, de forma cada vez mais enfática, o espaço da construção de um projeto político educacional para o País, inclusive sendo reconhecido como o ator imprescindível nesse processo” (KRAWCZYK, 2009, p. 24).

A educação refrata e sofre refrações dos condicionantes sociais, o que não inviabiliza o seu papel enquanto instrumento, dentre outros, de luta pela transformação da sociedade de modo geral. No entanto, conforme assevera Moraes (2009), “Só podemos compreender o mundo social – e, portanto, intervir sobre ele e não meramente responder a seus imperativos – se identificarmos as estruturas em funcionamento que geram os eventos, as aparências ou os discursos” (MORAES, 2009, p. 594). Assim, as mudanças empreendidas por determinados grupos sociais de cada época, demonstram, entendimentos no modo de conceber esse segmento e refletem as necessidades da própria sociedade para manter-se.

Tal entendimento nos permitiu a delimitação do problema de pesquisa: Como ocorre a efetivação do TPE na construção das parcerias público-privadas na Educação Básica e que consequências isso engendra na etapa da Educação Infantil a partir dos enunciados nas propostas das fundações, dos institutos, das ONGs e das Organizações Sociais (OS) que os representam? A construção desse problema

² A Fundação anuncia atuar, há 50 anos, em rede de parceiros (que gerariam e contribuiriam para a articulação de ideias e projetos, disseminação de conhecimento e desenvolvimento de políticas públicas e projetos de impacto na infância) para promover o desenvolvimento integral da criança. A atuação basear-se-ia em uma governança que busca melhores práticas, avaliação e monitoramento, contribuindo, assim, para disseminar a causa da primeira infância e provocar mudanças sistêmicas, aquelas que envolveriam diferentes atores e esferas das sociedades. Desenvolve programas como o Primeiríssima Infância em São Paulo com conveniamento e parcerias com diversos municípios, neste programa atua na formação de pais, professores, agentes que trabalham e orientam as famílias (FMCSV, 2017).

³ A Fundação Itaú Social é definida como uma fundação: ‘Com a missão de desenvolver, disseminar e implementar tecnologias sociais para a melhoria da educação pública brasileira, a Fundação Itaú Social atua em todo o território brasileiro, em parceria com as três esferas de governo, com o setor privado e com organizações da sociedade civil. As propostas desenvolvidas e apoiadas têm como foco a educação integral e a gestão educacional. Para alcançar resultados transformadores, a Fundação Itaú Social valoriza e investe na mobilização social e na avaliação de projetos sociais e políticas públicas’ (TPE; FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2015, p. 2).

só foi possível ao delimitamos a problemática da pesquisa, que foi a atuação empresarial na definição e implementação das políticas educacionais, especificamente, a ação do movimento TPE no Brasil. Assim, nosso **objetivo geral** foi o de compreendermos a construção e consolidação no Brasil de espaços de atuação do empresariado na Educação Básica pública, sobretudo, os enunciados para a Educação Infantil, por meio do terceiro setor (fundações, institutos, ONGs, OS).

Priorizamos, desse modo, a análise do lugar do empresariado no âmbito da formulação de políticas em favor de um projeto educacional para a Educação Básica e, como foco central, os direcionamentos produzidos na etapa da Educação Infantil, procurando evidenciar em que medida os empresários, especificamente, o TPE e seus parceiros, têm agido.

Em decorrência do problema de pesquisa, apresentaram-se as seguintes indagações: Como se constrói na história a atuação do empresariado nas políticas educacionais, com foco, a partir dos anos de 1990 no Brasil? O que leva um grupo de empresários a preocuparem-se com a educação pública e com a definição de políticas educacionais públicas para o país, chegando a mobilizarem-se internacionalmente pela melhoria da qualidade da educação pública? Como tem sido a atuação do TPE e seus parceiros na atualidade? Como esse grupo se constituiu nacionalmente e articulou-se internacionalmente, definindo a Rede Latino-Americana de Organizações da Sociedade Civil para a Educação - Reduca? Que meios têm sido usados para constituírem-se como interlocutores na definição das políticas educacionais? Quais seriam as proposições do empresariado para as políticas públicas educacionais básicas e, especificamente, para a Educação Infantil?

Frente a esses questionamentos, para respondê-los e para alcançar o proposto no objetivo geral já definido, formulamos os **objetivos específicos** que orientaram nossa pesquisa:

- a) Compreender as mudanças nas funções do Estado que engendraram a perspectiva neoliberal da terceira via;
- b) Aprender o papel da sociedade civil no movimento de reorganização do Estado e a proposição do terceiro setor, das parcerias público-privadas – PPPs - e das parcerias público-privadas para educação – PPPEs – na educação pública;

- c) Conhecer como as PPPs e as PPPEs chegam ao Brasil por meio das legislações implementadas nos Governos Fernando Henrique Cardoso – FHC, Luiz Inácio Lula da Silva – Lula - e Dilma Vana Rousseff, especificamente, na educação, sobretudo, na Educação Infantil;
- d) Compreender a constituição do TPE no Brasil e sua articulação para a definição das políticas educacionais, da Reduca na América Latina, suas intencionalidades para a educação pública;
- e) Apreender encaminhamentos recentes para a educação provenientes do Banco Mundial e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO - que convergem com o ideário empresarial e para a formação das PPPEs;
- f) Analisar as proposições, as intencionalidades e o foco de atuação ao tratar-se da Educação Infantil, apreendendo os objetivos das práticas educativas daí emanadas.

As indagações e os objetivos apresentados só podem ser atendidos ao situá-los no contexto que envolve a definição, a redefinição e a articulação das políticas públicas educacionais no Brasil, ao contexto de organização social mais amplo sob a égide do capitalismo. A constituição histórica da educação escolar no Brasil foi alvo de disputas no sentido de atender aos objetivos de grupos que possuíam o poder econômico. Na contemporaneidade, isso não é diferente; encontramos diversas propostas que pretendem interferir e até mesmo definir os rumos das políticas educacionais públicas, dentre essas as do TPE e de seus parceiros.

Para atender ao objetivado na pesquisa, apreendemos que o enfoque qualitativo é o que atende a nossa necessidade de pesquisa, com enfoque documental e bibliográfico, especialmente, pela possibilidade de aproximação com as características específicas da realidade social em sua totalidade. A abordagem que mais adequou-se foi a abordagem qualitativa, pois permitiu o aprofundamento “[...] no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, método e estatísticas” (MINAYO, 2003, p. 22). Isso, segundo a autora, não significa o descarte da utilização de dados quantitativos, ao contrário sua utilização pode complementar a pesquisa, pois, a pesquisa qualitativa revela-se abrangente para a apreensão da realidade da qual faz parte.

A partir da definição pela pesquisa qualitativa, nossa opção foi pela abordagem dialética materialista-histórica que, conforme aponta Frigotto (1989), tem seus fundamentos no modo humano de produção da existência em sociedade. Nessa perspectiva, conforme destaca Kosik,

O método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da compreensão da realidade e ação sobre ela, neste sentido, antecede o método. Este se constitui numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais. (KOSIK, 1976, p. 16).

Isso significa procurar, de acordo com o autor, a captura do caráter histórico dos objetos investigados. Assim, buscamos compreender o objeto em estudo não apenas como um movimento isolado de um grupo da sociedade, mas como um produto histórico, resultante das tensões, das percepções e das demandas de diferentes sujeitos sociais, políticos e econômicos.

Na perspectiva apresentada, para Frigotto,

A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar. Para a teoria materialista, o ponto de partida do conhecimento, enquanto esforço reflexivo de analisar criticamente a realidade é a categoria básica do processo de conscientização, é a atividade prática social dos sujeitos históricos concretos. (FRIGOTTO, 1989, p. 81).

Definimos, então, as categorias: Estado; Hegemonia; Políticas Educacionais e Público-Privadas como centrais e que foram tratadas no texto e nos permitiram organizar e compreender o material selecionado.

Diante deste panorama geral, da exposição dos objetivos geral e específicos e, ainda, dos questionamentos que os produziram, entendemos como necessária a análise dos documentos que convergem com as intencionalidades dos grupos empresariais, como o TPE, que atua como grande articulador para a ação de outros parceiros que buscam estabelecer-se como potenciais consolidadores de parcerias público-privadas para a Educação Infantil e para outros arranjos de atendimento às crianças fora do âmbito da educação formal. Entretanto, com a análise dos documentos, pudemos observar que essa articulação ocorre no plano mais amplo que ultrapassa os interesses apenas do Brasil ou da América Latina e engendra a

construção de uma nova forma de implementar e gerir as políticas educacionais e, nesta tese, as políticas educacionais para a infância.

Com o material selecionado, trabalhamos na análise dos elementos que nos apresentavam, procurando estabelecer conexões, relações, mediações e contradições que constituíam a problemática das parcerias público-privadas para a educação e as intencionalidades ao tratar-se da Educação Infantil. Nesse sentido, para iniciarmos nosso processo de pesquisa, de investigação é que realizamos, primeiramente, a busca da produção já realizada sobre a problemática. Identificamos, desse modo, quais seriam as premissas que nos conduziram na análise a ser realizada no sentido de procurarmos avançar e/ou acrescentar em relação ao já produzido com levantamento bibliográfico e sistematização de teses, dissertações e artigos que mantinham relação com o tema.

De acordo com a revisão de literatura que realizamos nesta fase (usamos os seguintes descritores: Reduca, Rede Latino-americana de Educação; Empresários e educação na América Latina; Empresários e educação; A reconfiguração do papel do empresariado na educação; Da privatização para as parcerias público-privadas; Parceria público-privado na educação básica; Parceria público-privado na educação infantil), constatamos que as análises acadêmicas existentes sobre o tema não possuíam o mesmo objeto, objetivo e formas de análise que empregamos. Não obstante, isso não significa que não contribuíram com a pesquisa, muito pelo contrário, só a partir dessa investigação inicial, da leitura e estudo, é que conseguimos chegar à pesquisa finalizada e defendida.

Das produções encontradas, nenhuma apresentava como foco de estudo da atuação do TPE e de seus parceiros na Educação Infantil como realizamos, analisando a efetivação do TPE na construção das parcerias público-privadas na Educação Básica e que consequências isso engendra na etapa da Educação Infantil, a partir dos enunciados que se apresentam nas propostas dos empresários.

Posteriormente, a esse primeiro encaminhamento, realizamos a sistematização e análise de notícias relacionadas ao tema em periódicos; pesquisa documental: composta pelo levantamento das fontes primárias que envolveu a sistematização de documentos produzidos pelo TPE e por seus parceiros como a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal – FMCSV - e a Fundação Itaú Social, quais sejam: “Relatório de Atividades 2015” produzido pelo TPE e um documento

produzido pela e FMCSV e pela Fundação Itaú Social, do anos de 2014 e intitulado de “Educação Infantil em debate: a experiência de Portugal e a realidade brasileira”.

Analisamos, também, os documentos do Banco Mundial: “Relatório Anual de 2015 do Banco Mundial” e outro publicado pelo Banco: “Educação Infantil: Programas para a Geração Mais Importante do Brasil” o último do ano de 2011; e da UNESCO: a declaração “Educação 2030 Declaração de Incheon Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos”, proveniente do Fórum Mundial de Educação 2015, realizado em Incheon, na Coreia do Sul.

São documentos que nos oferecem pistas, sinais e vestígios para que possamos compreender os significados históricos do nosso objeto de pesquisa (EVANGELISTA, 2012, s/p). Para além dos documentos que podemos classificar como orientadores, supra apresentados, estudamos a vasta legislação educacional em nível nacional que se conceituam como documentos normativos. Ademais, selecionamos Mensagens Presidenciais enviadas ao Congresso Nacional que abrangeram os Governos de FHC, Lula e Dilma Vana Rousseff, justamente por nos indicarem as ações e as orientações dadas às políticas em cada governo com foco nas políticas educacionais e as suas incidências nas políticas para a Educação Infantil. Fizemos, ainda, o levantamento e estudo de referencial teórico de autores que discutem a organização social contemporânea e, imbricada nesta, a disputa de forças hegemônicas e contra hegemônicas que incidem no processo de definição e implementação das políticas educacionais.

Com esse entendimento, organizamos a tese da seguinte forma: na primeira seção, a introdução, fazemos as considerações iniciais, as explicitações referentes à formulação, delimitação do problema, procedimentos metodológicos da pesquisa e apresentamos as produções encontradas sobre o objeto estudado; na segunda seção, discorremos como, com a necessidade da manutenção da sociedade capitalista, são engendradas mudanças na função do Estado para atender aos interesses do capital. A partir dessa necessidade de mudanças, para a permanência do capitalismo, apresentaremos a enunciação neoliberal da terceira via, denominando-se como uma novidade e não o que ela realmente é: parte do projeto de consolidação do neoliberalismo.

Para isso, demonstramos como o neoliberalismo reconfigura-se com a proposição da denominada terceira via que apresenta a participação ativa da sociedade civil na resolução dos problemas sociais, na definição e no controle de políticas implementadas por meio de um Estado redefinido, tendo como eixo central ao tratar-se das políticas sociais as parcerias público-privadas, sem, contudo, abandonar a presença do Estado regulador e financiador.

Esses pressupostos nos ajudam a compreender como o neoliberalismo intensifica-se e é apresentado ao Brasil. Fizemos isso tendo como foco a análise das políticas educacionais que promoveram a construção das parcerias público-privadas na educação, com atenção para as políticas educacionais voltadas para a Educação Infantil, sobretudo, com o Governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC – na década de 1990, que é o que apresentamos na primeira parte da terceira seção. A partir dessa apreensão, nas subseções seguintes, tratamos dos Governos de Luiz Inácio Lula da Silva – Lula - e de Dilma Vana Rousseff, e apontamos elementos que nos trazem preocupação quanto ao rumo das políticas educacionais e quanto à possibilidade de expansão das parcerias público-privadas nos dias atuais em que assumiu o Governo o Presidente Michel Temer, especialmente, ao tratar-se da Educação Infantil.

Na quarta seção, mostramos como as novas formas de gerir a educação e a abertura dada ao empresariado no movimento de definição e de implementação de políticas educacionais propicia a expansão e o aumento das influências desses grupos na educação; sobretudo, trataremos a constituição do movimento TPE no Brasil e da Reduca na América Latina da qual o TPE faz parte, possibilitando formas de atuação, no caso do Brasil, no próprio Ministério da Educação – MEC.

Analisamos o “Relatório de Atividades 2015” produzido pelo TPE, por ser um documento que demonstra as diversas formas e meios que o movimento utiliza para atuar e buscar definir a educação no Brasil, em específico, a educação pública e como ele constitui-se como um grande “guarda-chuva” que tem sob sua proteção diversos parceiros formados por variadas fundações, institutos, ONGs, OS, entre outros, invariavelmente, ligados a grandes empresas.

Em seguida, na última seção desta tese, a quinta, apresentamos a análise dos documentos, quais sejam: o “Relatório Anual de 2015 do Banco Mundial” e a declaração “Educação 2030 Declaração de Incheon Rumo a uma educação de

qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos”, proveniente do Fórum Mundial de Educação 2015, realizado em Incheon, na Coreia do Sul. Selecionamos esses documentos por demonstrarem claramente que a educação apresenta, ainda, centralidade em suas ações e para, além disso, por demarcarem a necessidade do estabelecimento de parcerias para a construção de políticas e ações pertinentes a educação pública, de modo geral.

Na sequência, para finalizar e comprovarmos nossa tese da atuação do chamado terceiro setor, formado por fundações, por institutos, por ONGs e por OS, na Educação Básica e, nesta, na Educação Infantil, por meio não apenas da oferta de educação privada ou da privatização, mas também das parcerias público-privadas, tratamos dados que demonstram como está o acesso à Educação Infantil no Brasil na atualidade. O que se destacou foi que, existe uma demanda de vagas para a Educação Infantil a ser atendida e que com a justificativa desta demanda não atendida constroem-se enunciados que remetem aos arranjos educativos não ligados a Educação Infantil.

Isso foi demonstrado por meio da análise dos documentos, quais sejam: “Educação Infantil: Programas para a Geração Mais Importante do Brasil” do ano de 2011, publicado pelo Banco Mundial e “Educação Infantil em debate: a experiência de Portugal e a realidade brasileira” pesquisa realizada pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal – FMCSV – Fundação Itaú Social⁴. Selecionamos esses dois documentos por apresentarem como foco central a Educação Infantil e ainda pelo fato de ambos convergirem na proposição tanto de parcerias público-privadas, como também demonstrarem as intencionalidades de construção de outras formas de atendimento para as crianças na faixa etária de zero a três anos. Assim, mesmo apresentando os indicativos do Banco Mundial no primeiro documento analisado, este último é importante por tratar dos indicativos que remetem à Educação Infantil. Por outro lado, a pesquisa realizada pela FMCSV e Fundação Itaú Social é reveladora quanto a demarcar as intencionalidades engendradas por meio do terceiro setor e que incidem na Educação Básica pública.

⁴ Não faremos uma pesquisa comparativa entre Brasil e Portugal no que se refere à Educação Infantil. O que vislumbramos com a análise da pesquisa realizada pela FMCSV e a Fundação Itaú Social, que compara Brasil e Portugal, é demonstrar como estão em processo de construção as intencionalidades para o atendimento à criança de zero a três anos e que são engendradas, também, por meio da divulgação desta pesquisa.

Aos olharmos para esses documentos, procuramos neles o seu sentido e não apenas o conhecimento da fonte, desse modo, demarcamos os projetos ali presentes e as perspectivas implícitas e explícitas, procuramos apreender nos documentos estudados o que expressam e de que intencionalidades resultaram (valores, discursos, perspectivas) a partir da combinação dos elementos ali presentes entendendo-os como constituídos e constituintes deste momento histórico contemporâneo e, no caso específico da Educação Infantil, e dos encaminhamentos em processo de construção. Logo, observamos que são fontes de concepções que permitem encontrar a racionalidade política, as incoerências, os argumentos e como eles são construídos, pois se configuram, ao tratar-se das políticas educacionais, concomitantemente, como expressão e proposição da realidade, o que eles silenciam, muitas vezes, mostra-se mais importante do que o que proclamam, assim procuramos apreender o que está dito e o que não está lendo as entrelinhas (EVANGELISTA, 2012).

Explicamos, assim, nesta última subseção desta tese, a forma de inferir na Educação Infantil da FMCSV da e Fundação Itaú Social e, ainda, a sua convergência com o indicado nos documentos dos organismos internacionais e a disseminação de discursos e ações que promovem não a efetivação do direito à Educação Infantil para a criança, mas por meio das influências destes parceiros e com as parcerias público-privadas podem e buscam espaços de atuação na Educação Infantil e nos arranjos educativos que disseminam a partir das suas intencionalidades que remetem a propostas claras de efetivar as suas perspectivas de atendimento a infância.

2 A CONSTRUÇÃO DA TERCEIRA VIA A PARTIR DA NECESSIDADE DE MANUTENÇÃO DA SOCIEDADE CAPITALISTA: A “NOVIDADE” DO NEOLIBERALISMO

Ao tratarmos do papel do empresariado na educação e o deslocamento da ideia da privatização para a das parcerias público-privadas na Educação Básica, sobretudo nesta tese, da etapa da Educação Infantil, ação essa construída por meio da atuação do movimento Todos pela Educação no Brasil e por seus parceiros (tais como: FMCSV e a Fundação Itaú Social), é necessário deixarmos claro que entendemos essas problemáticas como imbricadas, constituintes e constituídas na definição das políticas educacionais.

Não há como compreendermos e analisarmos a política educacional, e em particular as proposições do empresariado para a educação, o deslocamento da ideia da privatização para a das parcerias público-privadas na educação básica, especificamente, na etapa da Educação Infantil, desvinculadas do conjunto de relações sociais mais amplas e em estreita e direta relação com a estrutura do próprio Estado e da organização social capitalista que o engendra e o define. Desse modo, observamos como fundamental para a análise proposta entender a questão do Estado e, nesse contexto, das políticas educacionais, apreendendo-os no contexto que envolve tanto questões socioeconômicas quanto políticas⁵.

A partir desse pressuposto, qual seja: a necessidade de compreensão do objeto de estudo no processo de organização e de reorganização da sociedade capitalista, nesta seção, apresentamos na subseção 2.1 a constituição do Estado e as mudanças na definição de sua função para manutenção e para a reprodução da sociedade capitalista. Perpassamos, então, o chamado período do Estado de bem-estar social e, posteriormente, o movimento de reorganização do capital a implantação do neoliberalismo.

Com esse entendimento, tratamos na subseção 2.2 como o neoliberalismo reconfigura-se com a proposição da denominada terceira via, que apresenta a participação ativa da sociedade civil na resolução dos problemas sociais, assim

⁵ Conforme propõe Deitos (2010), as instituições sociais e jurídico-institucionais (os partidos políticos, as escolas, as universidades, as igrejas, os sindicatos, as agremiações sociais e culturais, os meios de comunicações, as redes sociais na internet e, o próprio Estado e suas estruturas funcionais e institucionais) são partes da representação da política de modo amplo (DEITOS, 2010).

como na definição e controle de políticas implementadas pelo Estado, sem, contudo, abandonar a presença do Estado regulador e financiador.

Isso foi feito para mostrarmos como se foi construindo, no enunciado da participação da sociedade civil, a participação do empresariado na elaboração, definição, implementação e até mesmo efetivação de políticas educacionais que definem os rumos da educação, nesta também a Educação Básica, e vão-se implantando e justificando as parcerias público-privadas que incidem diretamente nas políticas educacionais costurando elementos que responsabilizam e chamam, também, para a participação na elaboração e cobrança quanto à aplicação de recursos.

2.1 AS MUDANÇAS NA FUNÇÃO DO ESTADO ENGENDRADAS PARA MANUTENÇÃO DOS INTERESSES DO CAPITAL: MUDAR PARA PERMANECER

Para compreendermos o quadro em que se apresentam as formas contemporâneas de gerir e pensar a educação pública e, nesse sentido, as propostas de parcerias público-privadas para a Educação Básica pública empreendidas para a Educação Infantil, pelo empresariado no Brasil, é necessário que situemos nosso objeto de estudo historicamente.

Os elementos centrais que definem o surgimento da propriedade privada, a partir desta a construção das classes sociais e da função do Estado, estão sempre atrelados à manutenção dos interesses do capital nos diferentes períodos do capitalismo aqui apresentados, quais sejam: o período definido como Estado de bem-estar social, o período de expansão e consolidação do neoliberalismo e a proposição da chamada terceira via que entendemos como parte do próprio movimento de consolidação do neoliberalismo ainda em curso.

Os movimentos de organização e de reorganização sociais vão incidir e definir quais serão as políticas sociais implementadas e como serão ofertadas e propostas as políticas educacionais para a forma societária contemporânea. Para isso, retomamos uma das teses centrais apresentada por Marx e Engels no Manifesto Comunista (2010), a qual evidencia que desde o aparecimento da

propriedade privada a humanidade enveredou-se em sua história para uma permanente luta entre classes sociais antagônicas. Isso significa que o desenvolvimento das relações de produção engendrou as condições necessárias para a constituição das classes sociais, quais sejam: uma classe constituída pelos donos dos meios de produção, da propriedade enunciada como privada e outra, contrária à primeira, composta por aqueles que possuem como bem e propriedade apenas a força de trabalho, ou seja, os trabalhadores.

A apropriação do excedente econômico, da riqueza, socialmente produzida por um grupo específico da sociedade, produz as condições propícias para a composição destas duas classes inconciliáveis e da luta entre elas. Essa apropriação particular gera a divisão essencial entre o que era interesse coletivo e interesses privados e passa a representar determinados indivíduos e não mais o coletivo, apresentando as condições ideais para o surgimento das classes sociais.

Nessas condições, necessitava-se somente de um elemento para garantir que a propriedade privada se mantivesse, era preciso, desse modo,

[...] uma instituição que não só assegurasse as novas riquezas individuais contra as tradições comunistas da constituição gentílica, que não só consagrasse a propriedade privada, antes tão pouco estimada, e fizesse dessa consagração santificadora o objetivo mais elevado da comunidade humana, mas também imprimisse o selo geral do reconhecimento da sociedade às novas formas de aquisição da propriedade, que se desenvolviam umas sobre as outras – a acumulação, portanto cada vez mais acelerada das riquezas – uma instituição que, numa palavra, não só perpetuasse a nascente divisão da sociedade em classes, mas também o direito de a classe possuidora explorar a não possuidora e o domínio da primeira sobre a segunda (ENGELS, 1984, p. 153).

Essa instituição garantidora da propriedade privada e dos benefícios aos seus detentores não se fez de outra maneira, senão a partir da instituição denominada como Estado. Este, para Engels, não

[...] se impôs à sociedade de fora para dentro, tão pouco é a realidade da ideia moral, ou a imagem e a realidade da razão como afirma Hegel. É antes um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento: é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição consigo mesma e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, torna-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado

a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da ordem. Este poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela e distanciando-se cada vez mais é o Estado (ENGELS, 1984, p. 227).

No processo de distanciamento e emancipação da propriedade da sua essência comunitária, apresenta-se a função do Estado que, nas palavras de Marx e Engels,

[...] torna-se uma existência própria junto à sociedade civil e à margem dela; mas ele não é, no entanto, mais do que a forma de organização a que necessariamente se submetem os burgueses, tanto no interior como no exterior, para a mútua garantia de sua propriedade e de seus interesses (MARX; ENGELS, 2007, p. 89).

Logo, o Estado, para os autores,

[...] é a forma sob a qual os indivíduos da classe dominante fazem valer seus interesses comuns, e na qual se resume toda a sociedade civil de uma época, deduz-se daí que todas as instituições comuns se objetivam através do Estado e adquirem a forma política através dele [...] o direito é reduzido à lei (MARX; ENGELS, 2007, p. 89).

No contexto de interesses inconciliáveis e conflitantes entre as classes sociais é que se passa a necessitar e propõe-se a presença do Estado como produto histórico. Lênin (1987) assevera que o Estado

[...] é produto e manifestação do caráter inconciliável das contradições de classe. O Estado surge no lugar, na hora e no grau em que as contradições de classe não podem, objetivamente, conciliar-se. E vice-versa: a existência do Estado demonstra que as contradições de classes são inconciliáveis (LÊNIN, 1987, p. 54-55).

Como a definição de Estado, Lênin continua e demonstra que o Estado nunca será um órgão que propicia a conciliação entre as classes sociais, ratificando a tese marxista de que o Estado é historicamente um órgão de dominação de classe, de manutenção da opressão e da exploração, representante da classe dos que são os possuidores dos meios de produção. O Estado representa então não a sociedade como um todo, mas apenas uma fração dela que se enuncia como sociedade civil, como se nessa enunciação estivesse representada toda a sociedade.

Lênin (1987), nesse sentido, aponta que

[...] o Estado não poderia nem surgir nem manter-se se fosse possível a conciliação entre as classes. De acordo com os professores e articulistas mesquinhos e filisteus – que, a cada passo, benevolentes, invocam Marx –, o Estado acaba sendo precisamente

quem concilia as classes. Segundo Marx, o **Estado é um órgão de dominação de classe**, um **órgão de opressão de uma classe pela outra**; **é a criação da 'ordem' que legaliza e avaliza essa opressão, amortecendo o choque entre as classes. Na opinião dos políticos pequeno-burgueses, a ordem é precisamente a conciliação das classes e não a opressão de uma classe por outra**. Amortecer os choques para eles significa conciliar. Não significa privar das classes oprimidas certos meios e procedimentos de luta para a derrubada dos opressores (LÊNIN, 1987, p. 55, grifos nossos).

Podemos inferir que se fosse possível pensarmos em conciliação das duas classes sociais não haveria a necessidade da existência do Estado, sendo ele o principal mantenedor das condições de opressão da classe trabalhadora, tendo como função essencial a manutenção das condições máximas de produção e reprodução da sociedade capitalista configurando-se, desse modo, como representante primeiro dos que detém os meios de produção.

O Estado é, então, produto de específica fase de desenvolvimento da sociedade, fase caracterizada pelo surgimento da propriedade privada que origina a sociedade de classes antagônicas e conflitantes, ou seja, do capitalismo. Nesse sentido, o Estado representa, em sociedades já cindidas em classes sociais, a propriedade privada “[...] pura, que já se despojou de todo aspecto de essência comunitária” (MARX; ENGELS, 2007, p. 89). Assim, é necessário manter-se o Estado, a sua influência sobre o desenvolvimento da propriedade, a sua garantia de manutenção e a sua continuidade com a organização capitalista.

Essa função do Estado enquanto garantidor da continuidade, manutenção e reprodução da propriedade privada dá-se por meio de determinação recíproca, de uma correspondência próxima entre o sistema do capital e o “[...] Estado moderno como estrutura totalizadora de comando político da ordem produtiva e reprodutiva estabelecida” (MÉSZÁROS, 2011, p. 125).

Em suas análises, o mesmo teórico aponta que o Estado moderno, como o conhecemos hoje, é parte integrante e pertence à materialidade do sistema do capital. Essa seria uma das características centrais de todas as formas conhecidas do Estado, sua articulação ao capital, sendo que a dimensão coesiva de todo o sistema do capital que

[...] deve ser constituída como uma estrutura *separada de* comando político totalizador. Como prova da substantiva materialidade do Estado moderno, realmente descobrimos que, em sua condição de

estrutura de comando político totalizador do capital, ele não está menos preocupado em assegurar as condições da extração do trabalho excedente do que com as próprias unidades reprodutivas econômicas diretas, embora, naturalmente, ofereça à sua própria maneira sua contribuição para um resultado. Entretanto, o princípio estruturador do Estado moderno, em todas as suas formas [...] é o seu papel vital de garantir e proteger as condições gerais da extração de mais-valia do trabalho excedente (MÉSZÁROS, 2011, p. 121, grifo do autor).

Com o entendimento da constituição do Estado e da definição de sua função na sociedade capitalista, consideramos, conforme assevera Marx (1986), que tanto as relações jurídicas como também as formas do Estado, e ainda as políticas educacionais, “[...] não podem ser compreendidas nem a partir de si mesmas, nem a partir do assim chamado desenvolvimento geral do espírito humano, mas, pelo contrário, elas se enraízam nas relações materiais de vida [...]” (MARX, 1986, p. 25).

A expressão da própria sociedade e de sua natureza é enunciada, então, no Estado e não pode ser apreendida fora dessa formação social situada, historicamente, o que envolve as questões do contexto econômico, social e ideológico que são reflexos da sua constituição contraditória. Nesse sentido, conforme propõe Deitos (2010), o Estado

[...] não pode ser compreendido fora do contexto econômico-social e ideológico como processo de sua própria constituição contraditória e permanente. Sua grandiosidade institucional não significa uma absoluta autonomia. A medida de sua autonomia está diretamente ligada com o processo de produção e de organização social que lhe dá vida e estrutura legal, política e militar (DEITOS, 2010, p. 209-210).

Na mesma perspectiva, entretanto, avançando na discussão, Gramsci (2014; 2011), apoiando-se nos estudos de Marx, Engels e Lênin, propõe o que denomina de Estado ampliado ou Estado integral. A proposição gramsciana não se desvincula das bases teóricas críticas e progressistas e, ainda, tem como elemento central o processo de luta de classes apresentando as conquistas populares mesmo que na esfera do Estado capitalista.

A compreensão de Estado ampliado, proposta por Gramsci (2014; 2011), dá-se pela inserção de dois fatores centrais, a saber: sociedade política e sociedade civil. Respectivamente, o primeiro fator refere-se ao Estado em seu sentido restrito (os aparelhos governamentais da administração, de organização, de coerção etc.), o

que também foi denominado por Gramsci de Estado político ou sociedade política. O segundo fator, a sociedade civil, seria composta pelos denominados de aparelhos privados de hegemonia, no sentido da adesão voluntária de seus membros (igrejas, associações privadas, sindicatos, escolas, partidos, ONGs, fundações etc.). É nesse âmbito que se formulam as ações tanto da classe detentora do capital como também dos trabalhadores.

Gramsci (2014; 2011) deixa claro que por Estado pode-se compreender para além do aparelho organizativo, o que ele chama de aparelho privado da hegemonia ou sociedade civil. Mostra-nos, assim, a vinculação, a imbricação e a impossibilidade de separação entre Estado e sociedade civil, e, ainda, aquilo que denomina de estrutura econômica e de superestrutura. Nesse ínterim, a atuação do Estado nas relações econômicas se estabelecem, também, por meio de diversos órgãos como a imprensa, a educação, que atuam na superestrutura promovendo a conformação de valores, de comportamentos e, no caso específico desta tese, na formação ofertada pela via da educação formal nas escolas.

A sociedade civil e o Estado em Gramsci identificam-se; o Estado deve ser entendido como aquele que governa o aparelho privado de hegemonia ou a sociedade civil; contudo, sofre dela influências e, em certos, períodos acata seus encaminhamentos (LIGUORI, 2000). Ainda de acordo com o mesmo autor, em Gramsci, a sociedade civil compreende tanto as relações pré-estatais, a sua regulamentação por parte do Estado em um movimento dialético que não fragmenta os vários aspectos do real (LIGUORI, 2006). Assim, a sociedade civil, entendida como o conjunto de organismos privados responsáveis pela articulação do consenso, forma um todo indissolúvel com a sociedade política, e juntas formam dois planos que só podem ser separados para fins de análise.

A aceção de Estado ampliado delineada por Gramsci (2014; 2011) supera a concepção de Estado que o reduz ao aparelho coercitivo. A construção do consenso, a organização das forças dos aparelhos privados de hegemonia e de contra hegemonia encontram, também, lugar na composição do Estado. De tal modo, Gramsci (2014; 2011) apresenta sua concepção da seguinte maneira: Estado = sociedade política + sociedade civil (BIANCHI, 2007). O termo hegemonia é usado como sinônimo de construção do consenso, opondo-se à coerção pura que não deixa de ser utilizada, caso necessário, integrando força e convencimento.

Gramsci (2011; 2014) apresenta, ainda, o conceito de contra hegemonia que atua no sentido de contrapor-se às forças hegemônicas. Assim, podemos entender que a resistência da classe trabalhadora em determinados momentos da história, as suas lutas e as suas conquistas demonstram a presença dessas forças contra hegemônicas que, em certos períodos históricos, significam avanços na conquista de direitos e apresentam a atuação contra hegemônica como influenciadores do próprio aparelho estatal, isto pode ocorrer por meio dos movimentos sociais, por exemplo.

Os movimentos hegemônico e contra hegemônico não se dão de maneira linear, ao contrário, há, invariavelmente, enfretamentos no espaço intra hegemônico e inter hegemônico, além, é claro da luta entre o que Gramsci (2014; 2011) denomina de hegemonia burguesa e contra hegemonia da classe trabalhadora, demonstrando o antagonismo permanente entre as classes essenciais.

A participação da chamada sociedade civil e, principalmente, de movimentos contra hegemônicos no aparelho estatal não necessariamente significa que as demandas da classe trabalhadora serão atendidas ou que haverá consenso. Em momentos em que interesses não se coadunarem, por exemplo, em períodos de crise econômica e política como a que vivemos na atualidade, prevalece e impõem-se o que for do interesse das elites econômicas. Além disso, pode ocorrer a construção de um falso consentimento que se caracteriza pela construção ideológica de que se está atendendo e agindo conforme os interesses da maioria da população, quando, na verdade, se impõem decisões e encaminhamentos que aviltam ainda mais as condições de vida da classe trabalhadora⁶.

⁶ Temos o exemplo de medidas tomadas no âmbito econômico no Brasil, contemporaneamente, tais como: a Emenda Constitucional nº 95 de 15 de dezembro de 2016 (tramitou como Proposta de Emenda à Constituição – PEC – 241, que no Senado Federal recebeu a denominação de PEC 55), que congela os investimentos em políticas sociais, como saúde e educação, por vinte anos. Essa PEC, apesar da contrariedade de parte população, foi aprovada por ampla maioria na Câmara de Deputados e no Senado Federal. Além disso, temos a Reforma do Ensino Médio, sob a lei nº 13.415 sancionada no dia 16 de fevereiro de 2017 (apresentada, inicialmente, por meio da Medida Provisória 746), que foi rejeitada por parte significativa de estudantes (rejeição demonstrada principalmente pelas ocupações de escolas em todo país) e ainda por diversos estudiosos da educação, mas, que foi aprovada e sancionada pelo Presidente da República Michel Temer do Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB. Outras reformas que aviltam a vida dos trabalhadores e que encontram resistência são a Reforma da Previdência e ainda a Reforma Trabalhista, (dentre outras como a Lei da Terceirização. Lei 13.429 de 31 de março de 2017), ainda em discussão, mas que, muito provavelmente, serão aprovadas mesmo sem haver, de forma alguma, consentimentos ou consensos. Nesse sentido, vê-se ação da classe hegemônica no encaminhamento do aparelho do Estado, defendendo sua perpetuação e manutenção de lucros, mesmo que isso signifique tanto a precariedade na vida dos trabalhadores, como também, a sua

Com esses pressupostos, demonstramos a necessidade de situarmos o nosso objeto de estudo na materialidade da construção histórica da humanidade. O que significa afirmar que na compreensão do Estado estão imbricada o planejamento e a efetivação de políticas públicas, inclusive as sociais e educacionais que, nesse ínterim, provenientes do Estado, são expressão e refratam as relações e forças sociais que se compõem, na esfera da sociedade civil e da sociedade política. Não são uma benevolência social ou estatal, mas representam a articulação e as contradições oriundas da luta de classes e as mediações possíveis em determinada sociedade e contexto social, na luta dos movimentos hegemônicos e nos espaços conquistados pelos movimentos contra hegemônicos que explicitam determinadas conquistas.

Nesse processo complexo em que figuram formas diferenciadas de organização, redefinem-se as funções do próprio Estado; todavia, mantendo-se sua característica essencial que é atender aos interesses dos que detêm o poder econômico e, por isso, exercem maior voz na definição da sua atuação, direcionando as ações que se consideram prioritárias em determinado tempo e período histórico.

Conforme apontam Marx e Engels (2010), quem está à frente do Estado, o seu executivo no Estado moderno, “[...] não é senão um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa” (MARX; ENGELS, 2010, p. 42). Isso se aplica também ao pensarmos as definições e os encaminhamentos para as políticas educacionais e, no caso específico deste estudo, a configuração da atuação privada na Educação Básica pública, especificamente, na Educação Infantil, sem; contudo, esquecermos dos espaços de lutas que precisamos travar para buscarmos assegurar conquistas e possíveis avanços.

As formas contemporâneas de gerir e pensar a educação pública e, nesse sentido, as propostas de parcerias público-privadas para a Educação Básica pública empreendidas pelo empresariado no Brasil, em específico para a etapa da Educação Infantil, são, em primeira instância, representação do próprio movimento

morte, visto que estão sendo retirados direitos básicos de sobrevivência. Entretanto, essas medidas são apresentadas pela grande mídia (jornais de circulação nacional, redes de televisão que alcançam as massas populacionais) como de extrema necessidade e ainda, como inevitáveis para o país. Vemos aí a atuação de diversos intelectuais orgânicos do capital, no sentido atribuído por Gramsci, no trabalho de convencimento da população quanto à inevitabilidade dessas mudanças ocorrerem.

da denominada por Marx de classe burguesa em atuação e daquilo que Gramsci, ao analisar o Estado Moderno, conceitua de sociedade civil exercendo sua hegemonia privada no espaço do Estado. Todavia, é necessário apresentarmos o movimento que engendra a sua atuação e proposição no contexto da totalidade social.

Fizemos isso a partir da explicitação do que foi o estado de bem-estar social, período em que o Estado ampliou e manteve determinados direitos aos trabalhadores, e sua substituição pelo neoliberalismo, que apresenta o chamado “estado mínimo”, reduzindo direitos e investimentos em políticas sociais públicas, e a proposição da terceira via que nada mais é do que a continuidade do estado Neoliberal.

Após a Segunda Guerra Mundial, o mundo viu-se enredado em difíceis situações sociais que precisam ser resolvidas e atenuadas. Nesse sentido, as reestruturações das formas de Estado como as relações internacionais, no pós Segunda Guerra, tinham a pretensão de evitar a retomada às condições que trouxeram ameaças ao poder capitalista na crise de 1929⁷. Além disso, deveriam impedir as rivalidades entre países que ocasionaram a guerra recém encerrada. Nesse contexto, Harvey (2013) aponta que era necessário preservar a paz e a tranquilidade interna nos países, mesmo que para isso fosse necessário o firmamento de acordos de classe entre capitalistas e trabalhadores.

Essas condições específicas formularam um contexto característico e adequado à possibilidade de apresentação, de reivindicação de alguns direitos sociais para a classe trabalhadora, o que se efetivou com abdicação, mesmo que apenas aparente, das ideologias que sustentaram o liberalismo clássico⁸ e, até

⁷ A crise de 1929 pode ser entendida como uma, entre outras, das crises históricas do capitalismo. O que diferenciou essa crise foi que atingiu todo o sistema capitalista. Ela teria sido provocada por uma onda de superprodução dos Estados Unidos, que motivou a desvalorizando grande quantidade de capitais. A crise, conforme aponta Chesnais (2008), combinou-se com a necessidade, para o capitalismo, de uma reorganização das suas relações de forças econômicas no marco mundial.

⁸ De acordo com Chaves (2007), o liberalismo tem as seguintes características básicas: ‘a) Quando aplicado à área política, o liberalismo sustenta a tese de que o melhor Estado é o que menos governa, e, portanto, um Estado menor é melhor do que um Estado maior – respeitadas as funções do chamado ‘Estado mínimo’. b) Quando aplicado à área econômica, o liberalismo sustenta a tese de que a livre iniciativa das pessoa no atendimento de suas necessidades, na busca de seus interesses e na tentativa de satisfazer os seus desejos (que, no coletivo, é o que caracteriza o mercado), é o melhor regulador da atividade econômica, e que o Estado deve, portanto, se abster de envolvimento na economia, tanto no que diz respeito `produção como no que diz respeito à distribuição de riquezas, ou mesmo à regulamentação do processo. c) Quando aplicado à chamada área social, o liberalismo sustenta a tese de que é a iniciativa privada que deve prover, com exclusividade, serviços e, eventualmente, bens na área da educação, da saúde, do trabalho, da

mesmo, o marxismo, no que se denominou social democracia. Vê-se, nesse período, um enfraquecimento do movimento dos trabalhadores, apesar das conquistas sociais, que, de certo modo, acreditaram ser possível certa repartição de lucros mesmo que fosse no contexto do capitalismo.

A aceitação dos trabalhadores em relação à inevitabilidade do capitalismo fundamentou-se e encontrou suporte nas formas de Estado que se estabeleceram após a Segunda Guerra Mundial, os quais tinham em comum a ideia de que o Estado deveria promover o pleno emprego e o crescimento econômico, aliado a isso estava a concepção de “[...] que o poder do Estado deveria se livremente distribuído ao lado dos processos de mercado – ou, se necessário, intervindo ou mesmo substituindo tais processos [...]” (HARVEY, 2013, p. 20). O que esses países (países europeus e até mesmo os Estados Unidos e o Japão) tinham em comum era a concordância de que o Estado deveria concentrar-se no pleno emprego e, ainda, se fosse preciso, no crescimento econômico e no bem-estar. Os objetivos propostos só seriam alcançados por meio de políticas fiscais e monetárias denominadas como ‘keynesianas’.

As orientações teóricas denominadas de keynesianas, que fundamentaram a ação do Estado no período do pós-guerra, representam uma teoria econômica que se consolida em alguns países no século XX. Essa teoria abre a possibilidade e privilegia, no contexto, a adoção de políticas que assegurem o emprego, a seguridade social, a assistência à educação, a moradia, o acesso à saúde e que deram origem ao que se chamou de estado de bem-estar social.

Conforme apresenta Faleiros (2006), com o Tratado de Versalhes⁹, no final da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), se consagraram certos direitos trabalhistas e

seguridade social, de infra-estrutura, do meio ambiente etc. O Estado deve abster-se não só de prover serviços e bens nessas áreas como de regulamentar (através de legislação e normatização) as atividades que nelas são exercidas pela iniciativa privada’ (CHAVES, 2007, p. 37). Com relação à educação, ainda conforme Chaves (2007), é a iniciativa privada quem deve mantê-la com exclusividade, isso significa que o Estado nem mesmo deve regulamentá-la e que esse serviço deve ser cobrado dos que dela vão beneficiar-se, se extinguindo a gratuidade e a obrigatoriedade (CHAVES, 2007).

⁹ O Tratado de Versalhes foi assinado em junho de 1919, na cidade de Versalhes, na França e demarcou oficialmente o fim da Primeira Guerra Mundial. Representou a contenção das intenções imperialistas da Alemanha e, ainda a proteção dos interesses da principal potência do período, a Inglaterra. Além disso, isolou internacionalmente a Rússia soviética impedindo que o exemplo revolucionário se espalhasse pelo mundo. A Alemanha, foi ainda responsabilizada pelos prejuízos que causara a outras nações e obrigada ao pagamento de indenizações que prejudicaram sua estabilidade econômica e seu desenvolvimento o que, posteriormente, levou a uma profunda crise econômica naquele país, marcada pelo desemprego e miséria. Desse modo, o Tratado de

previdenciários; entretanto, só ao término da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) foi que se estendeu o sistema de proteção social ao indivíduo, como o seguro-desemprego, o salário-família e a formação profissional. Desse modo, configurando-se o que se pôde chamar, em alguns países, de estado de bem-estar social.

Um marco importante, no contexto, foi o chamado Plano Beveridge¹⁰, que legitimou já em 1946 um sistema nacional, universal e gratuito de assistência médica, que foi financiado pelo orçamento fiscal e, assim, desvinculado da relação contratual trabalhista que havia caracterizado até então a essência das políticas sociais governamentais. Desse modo, aparecia ali “[...] um novo paradigma e só ele poderia ser chamado corretamente de welfare” (FIORI, 1997, p. 133), ou seja, enunciava-se o Estado de bem-estar social caracterizado pela instituição de alguns direitos sociais desvinculando-os da exclusividade do vínculo contratual de trabalho, isso pela intervenção direta do Estado na definição das políticas econômicas agindo, ainda, na regulação dos mercados.

Podemos inferir que nesse período, ao menos nos países que atingiram as políticas denominadas keynesianas, houve uma preocupação com o pleno emprego articulada ao próprio processo de produção, imbricando-se aos processos de mercado, inclusive modificando-os para garantir o emprego. Assim, os fundos públicos atuavam, muitas vezes, no financiamento da reprodução da força de trabalho e do próprio capital¹¹.

Versalhes representou os elementos que engendraram, quatorze anos depois, a tomada do poder pelos nazistas e a outra guerra mundial, iniciada em 1939 pela Alemanha (HOBBSAWM, 1995).

¹⁰ O Plano Beveridge foi criado por Willian Henry Beveridge, economista e reformista britânico, no ano de 1942, ainda durante a Segunda Guerra Mundial. O Plano teria sido encomendado, em 1941, pelo Governo da Inglaterra, que buscava formas de reerguer-se. A ideia era criar um sistema de seguro social com previsão de benefícios universais para amenizar os problemas como desemprego, pobreza etc., propõe-se a instituição do Estado de bem-estar social. As pessoas em condições de trabalhar deveriam pagar um valor ao Estado e este valor se reverteria em subsídios para os doentes, desempregados, viúvas etc.

¹¹ Ao tratarmos especificamente do Brasil, há a afirmação de vários teóricos de que não houve Estado de bem-estar social. Conforme Vieira (2001), o que houve no Brasil foram políticas desenvolvimentistas que visavam sustentar a estrutura econômica, política e social. Vieira (2001) evidencia, ainda, que nos países periféricos do capitalismo, como é o caso brasileiro, o que ocorreu foi uma “[...] intervenção estatal no domínio econômico e social, no sentido de resguardar e garantir alguns serviços sociais” (VIEIRA, 2001, p. 20). Desse modo, teóricos como Evaldo Vieira (2001-1983), Ana Elizabete Mota (2008), José Luís Fiori (1997), entre outros, questionam e negam a existência do período chamado de ‘bem-estar social’ no Brasil. Entretanto, podemos inferir que, mesmo não tendo havido um estado de bem-estar social consolidado, conforme ocorreu nos países europeus, nos Estados Unidos e outros países mais desenvolvidos, tivemos a apresentação de alguns direitos sociais a partir da década de 1940, como os trabalhistas, os de saúde e os educacionais.

Por outro lado, é necessário evidenciar que, mesmo no enunciado estado do bem-estar social, o acesso a bens e serviços sociais não se desarticula do desenvolvimento do capitalismo e de suas contradições. Nesse contexto, o Estado, cumprindo sua função de mantenedor e representante do capitalismo conserva e assegura as relações capitalistas de produção e os mecanismos do mercado de trabalho, concomitantemente, gere as atividades do mercado e da produção e fornece a prestação de serviços e benefícios como direito.

Essa atuação do Estado como regulador não é proveniente de uma evolução do humanismo, mas é uma enunciação evidente da manutenção “[...] das próprias contradições e conflitos de uma sociedade que produz incessantes riscos para a vida das pessoas e o esgotamento da força de trabalho” (FALEIROS, 2006, p. 26), que precisa ser reproduzida e, ainda, mantida sob controle, o que nesse período deu-se por meio da instituição de algumas políticas sociais. Vemos aí aquilo que Gramsci denomina de hegemonia e contra hegemonia em ação no espaço estatal.

O Estado não passa a exercer e ser guiado por preceitos humanizadores, ao contrário, ele se apresenta como elemento apaziguador das lutas e das reivindicações da classe trabalhadora, oportunizando o acesso a alguns direitos, sem; contudo, abandonar, em momento algum, sua função central e fundante. Não obstante, enunciava-se o compromisso de classe entre capital e o trabalho que foi divulgado como elemento central na garantia da paz e da tranquilidade domésticas dos diversos países. Nesse sentido, os Estados passaram a intervir intensamente na política industrial e a estabelecer padrões de bem-estar, incluindo cuidados de saúde, de previdência, de moradia, de preocupação com a instrução e a educação.

Muitos legisladores, de acordo com Harvey (2013), depois da Segunda Guerra Mundial, recorreram à orientação da teoria keynesiana em seus esforços para manter sob controle os ciclos de negócios e as recessões. No contexto, ao tratar-se dos

[...] países capitalistas avançados, a política redistributiva (incluindo algum grau de integração política do poder sindical da classe trabalhadora e apoio à negociação coletiva), os controles sobre a livre mobilidade do capital (algum grau de repressão financeira particularmente por meio de controle do capital) a ampliação dos gastos públicos e a criação do Estado de bem-estar social, as intervenções ativas do Estado na economia, e algum grau de planejamento do desenvolvimento caminharam lado a lado com taxas de crescimento relativamente elevadas. O ciclo de negócios foi

controlado com sucesso mediante a aplicação de políticas fiscais e monetárias keynesianas. Promoveu-se uma economia social e moral (sustentada às vezes por um forte sentido da identidade nacional) (HARVEY, 2013, p. 21).

Tudo isso era sustentado por intermédio do Estado, que interferia na economia, na regulação dos mercados e na definição das próprias políticas sociais que seriam implementadas e, por isso, poderia ser chamado de Estado intervencionista, transformando-se num espaço de enfrentamentos próprios das relações de classe, agora sob seu controle. Essa internalização significava a institucionalização dos sindicatos e partidos políticos de esquerda que tiveram uma influência concreta no aparato do Estado (HARVEY, 2013), mas, ao mesmo tempo, foram obrigados a se enquadrarem nas regras definidas pelo próprio Estado, o que ocasionou, em muitos casos, a desmobilização e a desorganização da luta.

A forma como se organizou a sociedade política e economicamente nesse período foi denominada contemporaneamente como “liberalismo embutido”. O liberalismo embutido foi o responsável pela produção de elevadas taxas de crescimento econômico nos países capitalistas avançados durante os anos de 1950 e 1960 (HARVEY, 2013). O que indicava como os processos de mercado e as atividades empreendedoras e corporativas vieram a ser pensadas por uma rede de restrições sociais e políticas e um ambiente regulatório que, às vezes restringiu, mas, em outros momentos, liberou a estratégia econômica e industrial.

Os Estados Unidos eram quem aceitavam os déficits com o resto do mundo e absorviam grande parte de todo o produto adicional dentro de suas fronteiras, contudo, as tentativas de exportar o ‘desenvolvimento’ para o resto do mundo em larga medida não tiveram êxito. Assim, para uma parcela significativa do Terceiro Mundo, conforme Harvey (2013), o liberalismo embutido permaneceu como uma aspiração remota.

No contexto, próximo ao final dos anos de 1960, o liberalismo embutido começou a desmontar-se, a ruir, tanto internacionalmente como também nas economias domésticas. Os sinais de uma crise de acumulação eram aparentes e estavam em toda parte, evidenciados pelo desemprego e a inflação que se ampliavam e faziam emergir uma fase global de ‘estagflação’ que duraria por boa

parte dos anos de 1970¹². As políticas keynesianas perderam seu espaço, e conforme Harvey,

[...] já não funcionavam. Os dólares dos Estados Unidos tinham inundado o mundo e escapado ao controle daquele país, sendo depositados em bancos europeus. As taxas de câmbio fixas foram abandonadas por causa disso em 1971. O ouro não mais poderia funcionar como a base metálica da moeda internacional; as taxas de juro passaram a ser flutuantes e as tentativas de controlar a flutuação logo foram abandonadas. O liberalismo embutido que gerara altas taxas de crescimento pelo menos nos países capitalistas avançados depois de 1945 estava claramente esgotado e deixara de funcionar. A superação da crise requeria alguma alternativa (HARVEY, 2013, p. 22).

Para superar a crise capitalista instaurada, uma das alternativas postas foi o aprofundamento do controle e da regulação do Estado na economia por meio de estratégias corporativistas, o que poderia significar, inclusive, reprimir as pretensões do trabalho e dos movimentos populares, isso por meio de medidas de austeridade como exemplo o controle dos salários e preços¹³. Conforme Harvey (2013), nos Estado Unidos,

[...] o Congresso, controlado pelos democratas, lançou uma ampla onda de reformas regulatórias no começo da década de 1960 [...]. Mas a esquerda não conseguiu ir muito além das soluções socialdemocratas e corporativistas tradicionais, que na metade dos anos de 1970 se mostraram incompatíveis com os requisitos da regulação do capital. O resultado foi a polarização do debate entre aqueles que apoiavam a social democracia e o planejamento central, de um lado (que, quando no poder, como no caso dos trabalhistas ingleses, com frequência acabavam tentando reprimir; em geral por razões pragmáticas, as aspirações de seus próprios eleitores), e os interesses de todos os que pretendiam liberar o poder corporativo e dos negócios e restabelecer as liberdades de mercado, de outro (HARVEY, 2013, p. 23).

Na metade dos anos de 1970, prevaleceram os interesses do grupo que aspirava a liberação corporativa dos negócios e as liberdades do mercado ganharam

¹² De acordo com Harvey (2013), iniciaram-se crises fiscais em vários países: '[...] (a Grã- Bretanha, por exemplo, teve de ser salva com recursos do FMI em 1975-76), enquanto as receitas dos impostos caíam acentuadamente e os gastos sociais disparavam' (HARVEY, 2013, p. 22).

¹³ Essa resposta foi implementada por partidos socialistas e comunistas da Europa, que puseram suas esperanças em experimentos inovadores de governança em lugares como a 'Bolonha Vermelha': controlada pelos comunistas na Itália, na transformação revolucionária de Portugal na esteira do colapso do fascismo, na passagem do socialismo de mercado mais aberto e ideias de 'eurocomunismo' [...] então na expansão da forte tradição social democrata do Estado de bem-social na Escandinávia (HARVEY, 2013, p. 22).

centralidade, aliada a esses interesses estava a crise do capital ocorrida também nessa década que atingiu a todos por meio de uma nefasta combinação de desemprego e inflação crescentes, a

[...] insatisfação foi generalizada, e a conjunção do trabalho com os movimentos sociais urbanos em boa parte do mundo capitalista avançado parecia apontar para a emergência de uma alternativa socialista ao compromisso social entre capital e trabalho que fundamentara com tanto sucesso a acumulação do capital no pós-guerra. Partidos comunistas e socialistas ganhavam terreno, quando não tomavam o poder, em parte da Europa, e mesmo nos Estados Unidos forças populares agitavam por amplas reformas e intervenções estatais (HARVEY, 2013, p. 23-24).

Essa conjuntura significava uma evidente ameaça política e econômica às elites dirigentes em toda a parte, tanto em países capitalistas avançados como em muitos países em desenvolvimento, desse modo, eram necessárias ações que freassem as ameaças eminentes.

O receio à manutenção de sua posição social estava ameaçada, tratando-se das elites, pois, uma das condições do acordo do pós-guerra era de que o poder econômico das classes dominantes fosse restrito e, assim, que o trabalho recebesse uma parcela do bolo econômico¹⁴. Logo, ao entrar em colapso o crescimento nos anos de 1970¹⁵, “[...] quando as taxas de juro reais ficaram negativas e a norma eram poucos dividendos e lucros, as classes altas em toda parte se sentiram ameaçadas” (HARVEY, 2013, p. 25). Essa ameaça fez com que agissem vigorosamente no sentido da própria proteção e manutenção da organização social política e econômica. Um dos exemplos de ação e de solução encontradas para a situação posta, de acordo com Harvey (2013), foi o golpe no Chile, a tomada do

¹⁴ Nos Estados Unidos, por exemplo, a parcela da renda nacional nas mãos dos do 1% mais rico caiu de uma taxa de 16% antes da Segunda Guerra Mundial para menos de 8% depois dela, tendo ficado perto desse nível durante quase três décadas (HARVEY, 2013, p. 25).

¹⁵ A revogação, em 1971, do sistema de Bretton Woods, que impunha ao dólar constrangimentos pelo fato dele ser conversível em ouro, como pivô de um sistema financeiro estável, foi um ato unilateral dos Estados Unidos. Este ato representou uma primeira vitória da finança concentrada e abriu a via para medidas mais radicais de liberalização e desregulamentação financeiras empreendidas a partir de 1979. Mas para os Estados Unidos, a passagem para o regime de taxas flexíveis de câmbio, significou um reforço da predominância do dólar frente a todas as outras moedas. Esta situação foi reforçada ainda mais pelo crescimento muito rápido da dívida pública americana a partir de 1980-1982. Os Estados Unidos mostraram que eles são o único país capaz de contrair uma dívida pública tão elevada sem sofrer imediatamente a ‘sanção dos mercados. Ainda melhor, eles puderam dar aos bônus do Tesouro americano o estatuto de ativo financeiro que representa o ‘valor refúgio’ por excelência (CHESNAIS, 2000, p. 14-15).

poder pelos militares na Argentina e no Brasil, organizados tanto pelas elites nacionais, como também, contaram com o apoio dos Estados Unidos.

A partir de meados dos anos 1970, começa a organizar-se um sistema financeiro global altamente integrado, coordenado pelas chamadas telecomunicações instantâneas, que instaura um mercado de ações globais, mercados futuros de mercadorias (inclusive de dívidas) também globais (ALVES, 1999). Desse modo, se espalham globalmente os denominados de empreendimentos com papéis, que nada mais são do que formas de conseguir lucros que não estão vinculados exclusivamente à produção de mercadorias. Esses lucros são enunciados como lucros estritamente financeiros sem que haja uma produção real.

A crise do capitalismo no período pode ser entendida como uma crise estrutural cuja raiz é a redução de lucro do setor manufatureiro, o qual foi deslocado para o setor financeiro. Assim, é no contexto dessa crise que o capital busca a recuperação dos lucros e a reestruturação produtiva. Isso significa também que, a partir da crise (que é uma crise da organização social capitalista), a divisão do trabalho é chamada a reorganizar-se e, com ela, as formas de organização e de produção da vida dos trabalhadores, inclusive no que se refere à educação, ao direito à educação pública que havia se ampliado consideravelmente.

Essa nova forma de organização social propaga que, “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” (HARVEY, 2013, p. 76). Esse fundamento orientador também passa a fazer parte das questões que envolvem o bem-estar social, como, por exemplo, a educação, perpassando ainda pelos serviços de atendimento à saúde e os regimes previdenciários. Desse modo, o sucesso ou fracasso dos sujeitos são vistos como virtudes individuais daqueles que conseguem empreender ou falhas pessoais, tais como não concentrar esforços suficientes para o desenvolvimento de seu próprio capital humano¹⁶ com a educação.

¹⁶ A origem do conceito de capital humano está ligada ao surgimento da disciplina Economia da Educação, nos Estados Unidos, em meados dos anos 1950. Theodore W. Schultz, professor do departamento de economia da Universidade de Chicago à época, é considerado o principal formulador dessa disciplina e da ideia de capital humano. Esta disciplina específica surgiu da preocupação em explicar os ganhos de produtividade gerados pelo ‘fator humano’ na produção. A conclusão de tais esforços redundou na concepção de que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, era um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade

Em âmbito mundial, essa nova fase do capitalismo, que ganha feições mais evidentes a partir de 1980, pode ser caracterizada como sendo a da mundialização do capital. O regime de acumulação capitalista, sob o fundamento do processo de internacionalização do capital, apresenta características próprias e se desenvolve imbricado em uma profunda crise de superprodução, já que as pessoas perdem o poder de compra.

As ações empreendidas construíram-se em um momento cujas “[...] políticas de destruição das instituições políticas e sociais do pós-Segunda Guerra Mundial, por meio da ‘via doce’ da liberalização e da desregulamentação, já haviam frutificado” (CHESNAIS, 2000, p. 25, destaque do autor). Nesse período, ocorreu a manifestação de um capitalismo dominado pelas finanças. Os trabalhadores em seus coletivos, conforme Chesnais (2000), são diminuídos a átomos fragmentados, perdendo o espaço que haviam conquistado por suas próprias lutas ou pelo efeito objetivo da organização produtiva ‘fordista’. Desse modo, o campo estava propício para o avanço do capital também pelo fato de que os trabalhadores foram encorajados, senão intimados, pelos partidos e pelos sindicatos para adaptarem-se à nova fase caracterizada como mundialização¹⁷.

Nesse cenário, apresentou-se um remédio, ou seja: o neoliberalismo, enunciado como “[...] antídoto para ameaças à ordem social capitalista e como

econômica, e, portanto, das taxas de lucro do capital. Aplicada ao campo educacional, a ideia de capital humano gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação, o que acabou por mistificar seus reais objetivos. Sob a predominância desta visão tecnicista, passou-se a disseminar a ideia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo, que, ao educar-se, estaria ‘valorizando’ a si próprio, na mesma lógica em que se valoriza o capital. O capital humano, portanto, deslocou para o âmbito individual os problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional e fez da educação um ‘valor econômico’, numa equação perversa que equipara capital e trabalho como se fossem ambos igualmente meros ‘fatores de produção’ (das teorias econômicas neoclássicas). Além disso, legitima a ideia de que os investimentos em educação sejam determinados pelos critérios do investimento capitalista, uma vez que a educação é o fator econômico considerado essencial para o desenvolvimento. Em 1968, Schultz recebeu o prêmio Nobel de Economia pelo desenvolvimento da teoria do capital humano. Para o estudo da Teoria do capital humano é fundamental consultar as obras de Theodore Schultz, O valor econômico da educação (1963) e O capital humano – investimentos em educação e pesquisa (1971); Frederick H. Harbison e Charles A. Myers, Educação, mão-de-obra e crescimento econômico (1965). No Brasil, destaca-se Cláudio de Moura Castro, Educação, educabilidade e desenvolvimento econômico (1976); Para uma crítica à teoria do capital humano, é fundamental consultar as obras de José Oliveira Arapiraca, A USAID e a educação brasileira (1982); Gaudêncio Frigotto, Educação e capitalismo real (1995), Wagner Rossi, Capitalismo e educação: contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista (1978) (MINTO, s/d, s/p).

¹⁷ A mundialização denominada por Chesnais (2000) é chamada pela corrente ideológica que a propõe de globalização. Contudo, vários teóricos críticos se contrapõem ao uso do termo globalização. Ver mais em: Mundialização: o capital financeiro no comando (CHESNAIS, 2000).

solução para as mazelas do capitalismo que havia muito se achava oculto sob as asas da política pública” (HARVEY, 2013, p. 29). É necessário compreender que o neoliberalismo nasce a partir de um grupo reduzido e seletivo, composto significativamente por economistas, historiadores e filósofos acadêmicos, que, para Harvey,

[...] se congregavam em torno do renomado filósofo político austríaco Friedrich von Hayek para criar a Mont Pelerin Society (que leva o nome do spa suíço em que se reuniram pela primeira vez) em 1947 (entre os notáveis estavam Ludwig von Mises, o economista Milton Friedman e mesmo, por algum tempo, o célebre filósofo Karl Popper) (HARVEY, 2013, p. 29).

Os membros do grupo enunciavam-se como liberais, isso devido ao seu compromisso fundamental com ideais de liberdade pessoal e os direitos individuais à propriedade privada. Assim, a denominação de neoliberal abalizava sua adesão aos princípios de livre mercado da economia; entretanto, sem abandonar e seguindo, ainda, a ideia de Adam Smith de que a mão invisível do mercado se mostrava, ainda, como o melhor meio de mobilização de recursos humanos em benefício de todos.

Para Chesnais (2000), o termo ‘neoliberalismo’ é enunciado como se situações de monopólio mundial não fossem consequências das últimas ondas de concentrações, como se a propriedade privada dos meios de produção (meios de trabalho de milhões de pessoas) pudesse na atualidade servir de fundamento a um capitalismo mais humano.

O neoliberalismo é, então, uma teoria das práticas político-econômicas que enunciam que o bem-estar dos homens pode ser mais bem promovido, “[...] liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos de propriedade” (HARVEY, 2013, p. 12). O Estado, nesse contexto, deve propiciar conservar uma estrutura institucional apropriada a esse fim. Precisa, ainda, “[...] estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados” (HARVEY, 2013, p. 12). Todavia, as interferências do Estado nos mercados devem ser mínimas, haja vista que, de acordo com a teoria, o Estado não possuiria informações suficientes para entender os sinais do mercado e, ainda, porque poderosos grupos de interesses vão desviar e

corromper as intervenções do Estado (particularmente as democracias) em seu próprio benefício.

Os neoliberais, encabeçados em princípio por ações de Margaret Thatcher, na Inglaterra, e de Ronald Reagan, nos Estados Unidos, contradiziam a política keynesiana, que tinha como propositor o Estado, argumentando que esse tenderia a criar monopólios estatais, prejudicando e expulsando o setor privado de campos em que a concorrência e os riscos poderiam gerar ganhos de eficiência e inovação. Nesse sentido, a função que o Estado deveria executar era criar e manter garantias para que o mercado funcionasse de forma eficaz.

A doutrina neoliberal contrariava as teorias do estado intervencionista, como as de John Maynard Keynes¹⁸, que fundamentou o chamado estado de bem-estar social. Nesse bojo, os neoliberais eram e são totalmente contrários às teorias do planejamento estatal centralizado, à intervenção direta do Estado na economia e no mercado, pois, sob o pretexto ao intervir, o Estado acabava por privilegiar ou deixar-se influenciar por grupos de interesse como os sindicatos, por exemplo, assim, as decisões estatais estariam fadadas ao fracasso, e para, além disso, porque não disporia das informações e sinais provenientes apenas do mercado.

Os ideais das liberdades individuais provenientes do mercado; entretanto, não são extensivos a todos e nem toda a desconfiança que demonstram com relação ao poder do Estado, ao enunciar o neoliberalismo, são verdadeiras, pois têm a necessidade de que, quando necessário, o Estado seja forte e até mesmo coercitivo, no sentido de defesa da propriedade e das liberdades individuais e de empreendimento, ou seja, o Estado ainda é muito necessário no contexto neoliberal.

Conforme Paiva (2016), os neoliberais, assim como os liberais, indicam e anunciam a liberdade econômica e apontam para a defesa do poder de autorregulamentação do mercado, por meio da livre concorrência, e isso combateria às excessivas intervenções do Estado, que deve agir no mercado apenas com ações e função regulatória.

¹⁸ John Maynard Keynes nasceu em Cambridge, em 5 de junho de 1883, e faleceu em 21 de abril de 1946. Foi um economista britânico cujas ideias mudaram, fundamentalmente, a macroeconomia, assim como as políticas econômicas instituídas pelos governos. Defendeu uma política econômica intervencionista, por meio da qual os governos usariam medidas fiscais e monetárias para mitigar os efeitos da recessão, depressão próprias do capitalismo.

A teoria neoliberal, de acordo com Anderson (2000), obteve respeitabilidade acadêmica quando Hayek em 1974 e Friedmam em 1976 ganharam o prêmio Nobel de economia. Não obstante, é nos anos de 1980 quando, na Inglaterra, Margaret Thatcher¹⁹ assume o governo, que o aspecto essencial do receituário neoliberal entra em ação caracterizado por um extenso processo de privatização que se estendeu pelo sistema de moradia populacional público, assim como, nas indústrias de aço, de eletricidade, de petróleo, de gás e até mesmo de água.

O projeto neoliberal apresentou, ainda na década de 1980, um pacote de estratégias centrais das quais se destacam a fragmentação das políticas estatais denominadas de protecionistas, o que possibilitou a livre circulação do comércio, das finanças e do trabalho nas fronteiras. Ademais, a proposição de políticas de concorrência entre os setores público e privado que resultariam, conforme apontam Robertson e Verger (2012), de acordo com receituário neoliberal, na maior eficiência e na privatização de atividades que anteriormente eram estatais, assim como o seu redimensionamento.

Não há dúvida de que o ideário neoliberal se e continua expandiu em processo de implementação, abrangendo e restringindo áreas que significaram conquistas estratégicas para os trabalhadores e propagando um discurso que naturaliza as ações necessárias à sua consolidação.

Harvey (2013) explica que os apoiadores da proposta neoliberal ocupam, na atualidade, posições de considerável influência também no campo da educação, além dos meios de comunicação, dos conselhos de administração de corporações e instituições financeiras, de instituições-chave no comando do próprio Estado. Para, além disso, estão também em cargos do alto escalão das instituições internacionais como o Fundo Monetário Internacional – FMI²⁰, o Banco Mundial – BM²¹, a Organização Mundial do Comércio – OMC²², entre outros.

¹⁹ De acordo com Chesnais (2000), foi graças a medidas que tiveram como ponto inicial a chamada 'revolução conservadora' propostas por Margaret Thatcher, na Inglaterra, e Ronald Reagan, nos Estados Unidos, nos anos de 1971 a 1981, que o capital conseguiu se desvencilhar dos freios que o comprimiam isso por meio da liberalização e da desregulamentação estratégicas, que ganharam boa parte da Europa e do Japão. Na França, por exemplo, ocorreram reformas no mercado financeiro e na regulação bancária entre os anos de 1984 a 1986 que possibilitaram a prevalência atual do mercado financeiro (CHESNAIS, 2000).

²⁰ O Fundo Monetário Internacional - FMI - é uma organização internacional que resultou, assim como o Banco Mundial, da Conferência de Bretton Woods no ano de 1944. Conforme Fonseca (1998), os dois (o Banco Mundial e o FMI) atuam na condução dos ajustes estruturais para a reforma dos Estados-membros rumo ao que a autora denomina de globalismo econômico. O FMI desempenha

Para Moraes (2001), na América Latina tivemos movimentos importantes na disseminação dos ideários neoliberais tais como a Comissão Econômica para a América Latina – Cepal. Assim, para os latino-americanos, os “[...] demônios dos neoliberais tinham estes nomes: Estado desenvolvimentista e nacional-populismo como forma de integração política das massas operárias e populares da América Latina” (MORAES, 2001, p. 14-15). Podemos inferir que o neoliberalismo, por meio de seus agentes, tornou-se hegemônico no discurso, além disso, influenciou e

ainda o papel de articulador da relação econômica entre os países, inclusive no que se refere à negociação da dívida externa e à abertura comercial exigida no processo de globalização (FONSECA, 1998). Os objetivos declarados da organização são promover a cooperação econômica internacional, o comércio internacional, o emprego e a estabilidade cambial, inclusive mediante a disponibilização de recursos financeiros para os países membros para ajudar no equilíbrio de suas balanças de pagamentos. Entretanto, os recursos são emprestados mediante o cumprimento de requisitos estabelecidos em um programa negociado com o Fundo. São feitas, ainda, recomendações a partir de acompanhamento periódico da política econômica para os países membros.

²¹ O Banco Mundial é uma organização internacional constituída a partir da Conferência de Bretton Woods no ano de 1944, faz parte da Organização das Nações Unidas – ONU. Foi criado para atender, com financiamento, à reconstrução dos países atingidos pela Segunda Guerra Mundial. O nome oficial da instituição criada pelo sistema Bretton Woods era ‘Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento’ – BIRD, denominada inicialmente de BIRF – Banco Internacional de Reconstrução e Fomento. Sua origem demonstra a hegemonia norte-americana que e gera orientações para as políticas econômicas mundiais (LICHTENSZTEJN; BAER, 1987). Conforme Soares (1998), de indutor de investimentos, o Banco ‘[...] tornou-se guardião dos interesses dos grandes credores internacionais, responsável por assegurar o pagamento da dívida externa e por empreender a reestruturação e abertura dessas economias, adequando-se aos novos requisitos do capital globalizado’ (SOARES, 1998, p. 20). Para isso, o Banco Mundial direcionou, também, seu foco de financiamento para países como os pertencentes à América Latina. Para receber o financiamento, os países assumem compromissos de reestruturação política, econômica, entre outras, como condicionalidades. Fonseca (1998) assevera que no caso do Brasil o Banco atua como agência financiadora de projetos para a área de infraestrutura econômica desde o final da década de 1940, além disso, a partir de 1970 a importância central do Banco ampliou-se ao se constituir como uma das mais relevantes fontes de financiamento para o setor social, inclusive educacional.

²² A Organização Mundial do Comércio – OMC – iniciou suas atividades em 1º de janeiro de 1995 e, desde então, tem atuado como a principal instância para administrar o sistema multilateral de comércio. Os objetivos da OMC, ao longo da história de sua criação, ‘[...] enfatizaram a liberalização do comércio através do estabelecimento e aplicação de regras para a remoção de barreiras nas fronteiras’, ou seja, a criação do livre comércio (THORSTENSEN, 1998, p. 31). Atualmente, a OMC conta com 160 Membros, sendo o Brasil um dos Membros fundadores. A sede da OMC está localizada em Genebra (Suíça) e as três línguas oficiais da organização são o inglês, o francês e o espanhol. As origens da OMC estão na assinatura do Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio (GATT), em 1947, mecanismo que foi responsável, entre os anos de 1948 a 1994, pela criação e gerenciamento das regras do sistema multilateral de comércio. A OMC herdou do GATT um conjunto de princípios que fundamentam a regulamentação multilateral do comércio. Para, além disso, a ação da OMC direciona uma regulação das políticas nacionais dos governos que afetam o comércio internacional. Isso limitou a autonomia dos Estados integrantes da OMC, pois devem cumprir as regras internacionais para o comércio.

definiu as formas de pensar, compreender e agir no mundo de diversas pessoas, inclusive da classe trabalhadora.

De acordo com Moraes (2001), a rigor; porém, as primeiras provas de ajustes neoliberais foram feitas na América Latina em 1973, no Chile, e em 1976, na Argentina. Entretanto, na década de 1980, os programas neoliberais de ajuste econômico foram inseridos definitivamente nos países latino-americanos como condicionalidade para a renegociação de suas dívidas que cresciam, incluiu-se aí também o Brasil.

Nesse contexto, instituições que exerceram papel central de vigilância e de gerenciamento das economias locais foram o Banco Mundial e o FMI: 1985, Bolívia; 1988, México; 1989, novamente a Argentina; 1989, Venezuela; 1990, Peru. E, desde 1989, o Brasil, de Collor²³ a Cardoso²⁴ (MORAES, 2001, p. 17). Podemos

²³ Fernando Collor de Mello nasceu no Rio de Janeiro, no dia 12 de agosto de 1949. Como jornalista, dirigiu a Gazeta de Alagoas, jornal de seu pai Arnon de Mello, que foi senador por Alagoas de 1950 a 1980. Além disso, foi superintendente da Organização Arnon de Melo, um grupo empresarial de sua família. Formou-se também em Economia, na Universidade Federal de Alagoas, em 1972. Entrou para a política como Prefeito de Maceió, entre 1980 a 1982, sendo considerado o mais jovem da época. Depois disso, se candidatou para outros cargos, tais como: Deputado Federal pelo Partido Democrático Social – PDS -, entre 1983 a 1987; Governador de Alagoas pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB - entre 1987 a 1989; criou o Partido de Reconstrução Nacional – PRN - e por meio dele elegeu-se candidato à Presidência, em 1989. Venceu as eleições, depois de derrotar Luís Inácio Lula da Silva do Partido dos Trabalhadores - PT. No dia 02 de outubro de 1992, foi afastado do cargo devido à abertura de um processo de julgamento na Câmara (impeachment). Antes que o julgamento estivesse concluído, ele renunciou no dia 29 de dezembro de 1992 e durante oito anos ficou impedido de ingressar na vida política. Quem assumiu a presidência no período foi Itamar Franco, seu vice-presidente. No ano 2000, se candidatou ao cargo de prefeito de São Paulo, mas foi impedido pelo Tribunal Superior Eleitoral. Depois, em 2002, concorreu ao cargo de governador de Alagoas, mas perdeu. Em 2006, tornou-se Senador por Alagoas, reelegeu-se em 2014. Informações disponíveis em: <http://presidentes-do-brasil.info/presidentes-da-republica/fernando-collor.html>. Acesso em: 14 mar. 2017.

²⁴ Fernando Henrique Cardoso, conhecido como FHC, nasceu na cidade do Rio de Janeiro – RJ - no dia 18 de junho de 1931. Formou-se em Ciências Sociais pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo – USP -, em 1952. Fez uma especialização em Sociologia, em 1953, e recebeu o título de doutor em 1961. Na década de 1950, ajudou a editar a revista Fundamentos, do Partido Comunista Brasileiro – PCB -, mesmo não se afiliando a ele. Ainda antes de terminar a graduação foi professor na USP da Faculdade de Economia entre 1952 a 1953, por causa do sociólogo Florestan Fernandes, do qual foi assistente em 1955, além de ter sido assistente do professor Roger Baptiste e analista de ensino da cadeira de Sociologia da USP, da Faculdade de Filosofia em 1953. Realizou uma pós-graduação no Laboratoire de Sociologie Industrielle da Universidade de Paris entre 1962 a 1963. Com o Golpe Militar de 1964, ficou exilado no Chile e fez parte da Comissão Econômica para América Latina (Cepal) das Organização das Nações Unidas, além de ser diretor-adjunto da divisão social do Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social – ILPES -, em Santiago. Voltou para o Brasil, em 1968 e foi professor da cátedra de Ciência Política da USP, porém em 1969 aposentou-se por meio do Ato Institucional nº 5. Tornou-se Senador pelo estado de São Paulo em 1983; foi candidato à Prefeitura de São Paulo, em 1985, mas derrotado por Jânio Quadros do Partido Trabalhista Brasileiro – PTB -; tornou-se novamente Senador de São Paulo em 1986, ainda no PMDB. Além disso, foi líder do governo e do PMDB no Senado entre 1985 a 1988; Fundou o Partido da Social Democracia

acrescentar à lista, no que se refere ao Brasil, os governos de Luiz Inácio Lula da Silva²⁵, Dilma Vana Rousseff²⁶ e atualmente, de Michel Temer²⁷ do partido do

Brasileira – PSDB - junto com Franco Montoro e Mario Covas e outros políticos e se tornou líder dessa legenda no Senado entre 1988 a 1992; foi Senado Constituinte entre 1987 a 1988, sendo relator do regimento interno da Assembleia Constituinte; Ministro das Relações Exteriores entre 1992 a 1993 e Ministro da Fazenda entre 1993 a 1994, no governo de Itamar Franco, onde auxiliou na implantação do Plano Real; Se candidatou à presidência pela coligação PSDB/PFL/PTB, sendo eleito ao cargo no dia 03 de outubro de 1994. Foi reeleito em 1998 pela coligação PSDB/PFL/PTB/PPB. Informações disponíveis em: <http://presidentes-do-brasil.info/presidentes-da-republica/fernando-henrique-cardoso.html>. Acesso em: 14 mar. 2017.

²⁵ Luiz Inácio Lula da Silva nasceu em Garanhuns, no Pernambuco, em 27 de outubro de 1945. De família pobre, seus pais, Aristides Inácio da Silva e Eurídice Ferreira de Mello tiveram oito filhos e Lula foi o sétimo. No ano de 1952, viajou com a família para o litoral de São Paulo em um caminhão pau de arara para residir em Vicente de Carvalho, um bairro no Guarujá. Quando tinha 12 anos, trabalhou em uma tinturaria e depois como office-boy e engraxate. Aos 14 anos, trabalhou nos Armazéns Gerais Columbia, primeiro local onde sua Carteira de Trabalho foi assinada. Depois, foi transferido para a Fábrica de Parafusos Marte, onde conquistou uma vaga para o curso de torneiro mecânico do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI. Após o golpe militar de 1964, houve uma crise no Brasil e isso forçou Lula a trocar de emprego. Ele passou por diversas fábricas até ingressar nas Indústrias Villares, considerada uma das principais metalúrgicas do país, localizada em São Bernardo do Campo, no ABC Paulista. Foi nesse emprego que ele conheceu o movimento sindical. Em 1975, se tornou presidente do Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo do Campo e Diadema, sendo o representante de 100 mil trabalhadores. Em sua liderança, o movimento sindical brasileiro ganhou novas perspectivas. Foi reeleito em 1978 e depois de 10 anos sem greve, iniciaram-se as primeiras. Em 1979, houve uma greve dos metalúrgicos no ABC Paulista que abriu espaço para a democracia. Desde o governo de Ernesto Geisel (1974 a 1979) que havia proposto uma abertura política, os trabalhadores começaram a reivindicar seus direitos e salários. Lula, em fevereiro de 1980, criou o Partido dos Trabalhadores – PT -, em conjunto com políticos, intelectuais, líderes de movimentos sociais e sindicalistas. Ainda, em 1980, surgiram novas greves que acabaram fechando sindicatos, prendendo os líderes da greve (Lula foi preso) e representantes de associações liberais, com confrontos entre a polícia e os trabalhadores. No ano de 1992, o PT já era popular em quase todos os estados brasileiros. Lula ingressou na política como líder do partido e concorrendo ao governo de São Paulo. Outras participações políticas de Lula: Auxiliou na criação da Central Única dos Trabalhadores – CUT -, em 1983; foi um dos líderes da campanha das Diretas Já para presidente da república; Elegeu-se como Deputado Federal, em 1986; Foi candidato à Presidência da República pelo PT em 1989, mas perdeu para Fernando Collor; Liderou um movimento nacional contra o presidente Fernando Collor de Mello pedindo um impeachment; Em 1994 e 1998 se candidatou novamente à presidência, mas perdeu para Fernando Henrique Cardoso; A partir de 1992 passou a atuar como conselheiro do Instituto Cidadania; Em 2002, uma convenção do PT aprovou uma aliança política (PL, PT, PCdoB, PCB e PMN) baseada num programa de governo que resgatasse as principais dívidas do país com a sociedade; É eleito presidente no dia 27 de outubro de 2002. Foi reeleito no dia 29 de outubro de 2006, vencendo Geraldo Alckmin do PSDB. No fim do mandato, no dia 1º de janeiro de 2011, Lula deixou o cargo para a primeira Presidenta do Brasil, Dilma Vana Rousseff, sua sucessora. Informações disponíveis em: <http://presidentes-do-brasil.info/presidentes-da-republica/luiz-inacio-lula-da-silva.html>. Acesso em: 14 mar. 2017.

²⁶ Dilma Vana Rousseff nasceu no dia 14 de dezembro de 1947, na cidade de Belo Horizonte, em Minas Gerais. Com 16 anos, entrou para a política por meio de organizações contrárias à Ditadura Militar, como o Comando de Libertação Nacional – Colina - integrado à Vanguarda Popular Revolucionária, se tornando a Vanguarda Armada Revolucionária Palmares. No ano de 1969, foi perseguida pela Justiça Militar. Com a acusação de ter cometido subversão, foi presa e torturada. Ela permaneceu de 1980 a 1982, no presídio Tiradentes, em São Paulo. Após a saída da prisão, mudou-se para Porto Alegre, em 1973, e voltou aos estudos, cursando Economia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Já em 1975, trabalhou como estagiária na Fundação de Economia e Estatística (FEE) e em 1976. Em 1979 fundou o Partido Democrático Trabalhista – PDT - junto com

Movimento Democrático Brasileiro – PMDB, esse último acirrando a implantação de ajustes que atingem diretamente à classe trabalhadora e beneficiam as elites econômicas.

É nesse processo de proposição e consolidação do neoliberalismo que se abre espaço para o que é nosso objeto de estudo específico, pois começam a apresentar-se propostas de privatizações de serviços sociais, tais como de previdência social, de educação, inicialmente a educação superior e, posteriormente, começam a aparecer investidas que buscam a Educação Básica em todas as suas etapas.

Conforma-se, também, uma nova forma de ação que não busca mais a privatização pura, como no neoliberalismo em seu estágio inicial, mas as parcerias entre o público e o privado. Ou seja, constroem-se o que Ball (2014) denomina como mudanças endógenas em organizações do setor público, que tornam possível a proposição das “[...] bases para a substituição exógena – a privatização -, em diferentes formas, de serviços de educação pública” (BALL, 2014, p. 64).

o marido Carlos Araújo, no Rio Grande do Sul. Entre 1980 a 1985, fez parte da assessoria da bancada estadual do PDT. E em 1986, se tornou Secretária da Fazenda, cargo ocupado devido ao convite feito por Alceu Collares, prefeito de Porto Alegre. Em 1993, Alceu Collares foi eleito governador do Rio Grande do Sul, foi Secretária de Energia, Minas e Comunicação do estado. No ano de 1998, iniciou o doutorado em Economia pela Universidade Estadual de Campinas – Unicamp -, porém, como seu foco estava na campanha de sucessão do governo gaúcho, não defendeu a sua tese. Com a aliança entre PT e PDT, Olívio Dutra foi eleito e Dilma, permaneceu no cargo como secretária. Em 2000, filiou-se ao PT. Com a posse de Lula, em 2003, assumiu o cargo de Ministra de Minas e Energia. Ainda no governo de Lula, em 2005, Dilma se tornou chefe da Casa Civil. Ao vencer as eleições contra o candidato José Serra, Dilma Rousseff tomou posse em 1º de Janeiro de 2011 com o vice-presidente Michel Temer. Dilma é a 36ª Presidente da República e a primeira mulher no cargo. Nas eleições de 2014, Dilma foi reeleita para mais um mandato de 4 anos, entretanto, sofreu um impeachment, conturbado e contraditório, no dia 31 de agosto de 2016. Informações disponíveis em: <http://presidentes-do-brasil.info/presidentes-da-republica/dilma-rousseff.html>. Acesso em: 14 mar. 2017.

²⁷ Michel Miguel Elias Temer Lulia nasceu em 23 de setembro de 1940. Cursou Direito na Universidade de São Paulo. Ingressou na vida política como oficial de gabinete e ao longo de sua carreira foi Procurador Geral de São Paulo, além de Secretário de Segurança Pública do Estado, deputado federal, presidente da Câmara dos Deputados e vice-presidente do Brasil. Posteriormente: Foi Procurador Geral do Estado de São Paulo, selecionado pelo governador Franco Montoro, entre 1983 a 1984; Secretário da Segurança Pública e realizou; Deputado Federal pelo PMDB, em 1986, e reeleito cinco vezes para o mesmo cargo; foi presidente da Câmara dos Deputados nos anos de 1997, 1999 e 2009; foi eleito no ano de 2001 como presidente nacional do PMDB; em 2010, foi vice-presidente do Governo de Dilma Vana Rousseff, sendo, posteriormente, reeleito em 2014. Durante o segundo mandato da mesma, a instauração do processo de impeachment deu a Temer o cargo de Presidente do Brasil, primeiramente, como presidente interino durante o afastamento da presidenta, em 12 de maio de 2016, e depois, definitivamente, em 31 de agosto de 2016. Informações disponíveis em: <http://presidentes-do-brasil.info/presidentes-da-republica/michel-temer.html>. Acesso em: 14 mar. 2017.

As parcerias podem, ainda, designar os acordos formais pactuados pelo poder público com setores da iniciativa privada, como propõe Bezerra (2008), que a expressão parcerias público-privadas alude, ainda, na habilidade de intervenção que o setor privado passa a ter na administração pública, mediante o repasse de responsabilidades, parciais ou totais, até então atribuídas ao poder público em sua totalidade.

As atividades do Estado como os serviços públicos passaram a ser profundamente reconfigurados com implantação de metas de desempenho, a transferência do gerenciamento para o setor privado, proposição de padrões e indicadores de resultados, terceirização de atividades de parte central do setor público. E se podemos afirmar que os resultados do neoliberalismo, como um projeto político, não eram os mesmos entre os países, as suas características gerais e a forma de legitimação de suas intervenções eram e são muito semelhantes.

Especificamente, em relação à educação, a junção dessas mudanças aponta para o fim da educação pública em sua(s) forma(s) de 'bem-estar', no sentido de universalidade, gratuidade e responsabilidade do Estado, apresenta-se, de acordo com Ball (2014), um conjunto de novas relações desfocadas e de 'interesses' no âmbito da política e da educação pública, imbricado nesse conjunto de novas relações e interesses está o das parcerias público privado para definição e implementação da educação, inclusive infantil. Ou seja, passam a se construir novas maneiras, novas formas de pensar a educação pública, que continua com caráter de público, mas, tem intervenção direta do setor privado até mesmo em sua oferta.

Robertson e Dale (2001) explicam que, para a educação, a consequência dessa combinação de políticas da legitimação com a acumulação pode ser observada na elaboração de novidades na maneira de fazer política e ainda na oferta educativa que enfatizaram um conjunto de táticas de competitividade como, por exemplo, definir como prioritária a economia do conhecimento, os mercados escolares, as iniciativas individuais, as avaliações externas, uma linguagem direcionada para o comércio educativo e, ainda, a exportação da educação como mercadoria a ser vendida e comprada, inclusive, internacionalmente.

O Estado passou a privilegiar e promover acima de tudo a competitividade econômica e a mercadorização em quase todas as esferas da vida, inclusive na educação escolar, com o argumento de que esse comportamento iria conduzir a um

efeito de difusão, ou seja, todos poderiam partilhar os benefícios positivos daí resultantes. Por outro lado, preconizava-se que o aumento generalizado das oportunidades de concorrência contribuiria mais para aliviar os encargos dos pobres do que as anteriores e desacreditadas políticas de compensação que os tornariam acomodados, como também aqueles que trabalhavam com as políticas, oferecendo serviços de má qualidade.

Definitivamente, o estado de bem-estar social cedeu espaço para o estado neoliberal. Conforme Neves e Sant'Anna (2005), de produtor de bens e serviços o Estado assume então a função de coordenador das iniciativas privadas da sociedade civil, assim como passa de promotor direto do conjunto da força de trabalho, compreendendo-a como direito, para o papel de provedor de serviços sociais para focalizada parcela da sociedade definida agora com 'excluídos'. Não obstante, para aqueles que ainda não figuram com a marca de excluídos, o Estado passa a ser um incentivador das iniciativas privadas de prestação de serviços sociais e de formas de organização social que desvinculam as consequências sociais de sua causa primeira, qual seja: a luta de classes.

Essas ações justificam-se, pois, na concepção neoliberal, o capitalismo não está em crise, mas sim o Estado. Nesse sentido, resolve-se o problema com uma reforma ampla no Estado, o que inclui diminuir-lo e incumbir o mercado de superar as falhas do Estado e com esses ajustes a crise e a reforma inclui, sobretudo, os direitos sociais e as formas de acessá-los. Desse modo, atende-se a duas exigências gerais e complementares do neoliberalismo, conforme pontua Moraes:

[...] privatizar empresas estatais e serviços públicos, por um lado; por outro, 'desregulamentar', ou antes, criar novas regulamentações, um novo quadro legal que diminua a interferência dos poderes públicos sobre os empreendimentos privados. O Estado deveria transferir ao setor privado as atividades produtivas em que indevidamente se metera e deixar a cargo da disciplina do mercado as atividades regulatórias que em vão tentara estabelecer (MORAES, 2001, p. 18).

Legitima-se que é o Estado que entrou em crise porque gastou mais do que podia, para atender às demandas da população por políticas sociais, o que provocou a crise fiscal; e também porque, ao regulamentar a economia, restringe a livre iniciativa, a concorrência, o que incide, ainda, na qualidade do serviço oferecido.

De acordo com Peroni, Oliveira e Fernandes (2009), essa teoria assevera que as políticas sociais são um verdadeiro saque à propriedade privada, pois, além

de distribuírem renda, atrapalham o livre andamento do mercado, na medida em que os impostos oneram a produção. Nesse sentido, constrói-se a ideia de que é necessário que a execução das políticas sociais passe para a responsabilidade da sociedade, principalmente por meio das privatizações e para a terceira via por meio do público não estatal, do que se denominou de terceiro setor.

A partir da implantação as chamadas políticas neoliberais, o Estado reconfigura sua função no tocante à sociedade como um todo, e, de acordo com Netto (2012), a transformação mais imediata foi a retratação acentuada de sua ação como regulador frente ao mercado, e o capital acaba ou reduz ao mínimo possível o enunciado Welfare State. Há a retirada das políticas sociais públicas, o corte nos direitos sociais, que corporifica a estratégia do grande capital de redução do Estado, num processo de ajuste que busca a diminuição dos gastos do capital no processo de reprodução da força de trabalho. Netto (2012) aponta, ainda, que essa redução é definida nas palavras de ordem e na sua prática como: flexibilização, desregulamentação e privatização, provenientes do próprio movimento da mundialização.

Com o processo de retirada do Estado como promotor de políticas públicas, é necessário construir a sua desqualificação ou dos seus serviços, mesmo como justificativa para chegar-se ao auge da ideologia neoliberal, a defesa do Estado mínimo, e que em primeira instância evidencia o Estado máximo para o capital. Netto (2012) afirma que

Independentemente da viabilidade política de longo prazo desse projeto, há que constatar que ele conquistou, enquanto satanização do Estado, uma ponderável hegemonia: desenvolveu-se, a partir dele, uma 'cultura política' anti-estatal – e ela não tem sido estranha às relações contemporâneas entre Estado e sociedade civil [...] (NETTO, 2012, p. 422, destaque do autor).

As ações que são implementadas, nesse contexto, pretendem visivelmente minimizar os investimentos em direitos sociais, tais como a educação, e significam a apropriação dos fundos públicos com a desregulamentação que é enunciada como ação modernizadora e que valoriza a sociedade civil, liberando-a do que seria a tutela do Estado.

Constroem-se o que Moraes (2001) chama de os três lemas das políticas públicas na era dos ajustes: focalizar, descentralizar, privatizar. Desse modo, para o autor,

Focalizar - no pós-guerra, o Estado de bem-estar social aproximara-se cada vez mais de um projeto definido de sociedade, com a integração das massas assalariadas aos mecanismos de deliberação política. As políticas sociais do neoliberalismo, por sua vez, aproximam-se cada vez mais do perfil de políticas compensatórias, isto é, de políticas que supõem, como ambiente prévio e "dado", um outro projeto de sociedade definido em um campo oposto ao da deliberação coletiva e da planificação. O novo modelo de sociedade é definido pelo universo das trocas, pela mão invisível do mercado. Descentralizar operações, o que não implica necessariamente desconcentrar – sobretudo as decisões políticas mais estratégicas e, muito menos, a gestão dos grandes fundos. [...] privatizar **isto pode ser feito, basicamente, por duas vias**. A primeira é transferir ao setor privado a propriedade dos entes estatais (inclusive os entes provedores de políticas sociais, tais como saúde, educação, moradia, assistência social, etc.). A segunda via é transferir ao setor privado a operação e/ou gestão dos serviços (o que traz à baila a velha diferenciação, da teoria das finanças públicas, sobre provisão e produção dos serviços públicos) (MORAES, 2001, p. 77, grifos nossos).

Essa transferência pode ser feita entregando as competências ao setor privado, ou ao terceiro setor, ou mantendo-as na esfera pública estatal, mas submetendo os entes estatais a controles de mercado ou que simulem mercados. Ou seja, criando em certas esferas dos serviços públicos sistemas de avaliação que simulem a relação fornecedor cliente (MORAES, 2001).

Com recorrência até mesmo forças opositivas ao grande capital, tem-se incorporado o discurso do antiestatismo, aliando-o com a ideia da priorização da sociedade civil e ainda com demandas democráticas. Disso decorrem dois fatos: “[...] 1) a transferência, para a sociedade civil, a título de ‘iniciativa autônoma’, de responsabilidades antes alocadas à ação estatal; 2) a minimização das lutas democráticas dirigidas a afetar as instituições estatais” (NETTO, 2012, p. 422). Desses dois fatos apresentados, temos como consequências diretas a despolitização de demandas democráticas precisamente pelas características das práticas neoliberais e aí que as lutas se revestem de maior importância, ou poderíamos afirmar a ação contra hegemônica faz-se imprescindível, por meio dos movimentos sociais politizados, conhecedores do espaço de luta permanente construído a partir da solidificação da organização social capitalista, tendo clareza de que essa organização não é natural e, sobretudo, não é eterna podendo ser transformada.

É evidente que os arranjos e as soluções encontradas para a crise não ocorreram da mesma forma nos países europeus, nos Estados Unidos e nem mesmo nos países da América Latina. Esse é um aspecto essencial: a crise estrutural não se manifesta igualmente nos países centrais e periféricos. Ao tratar-se, especificamente, da América Latina, de acordo com Leher (2011), no final dos anos de 1980, período caracterizado como de transição democrática, os embates em defesa do neoliberalismo já estão presentes, o que ocasionou uma verdadeira transição conservadora, pois manteve sem retoques o modelo econômico produzido no período ditatorial e ratificou-se o intuito político dos regimes militares de desmobilizar qualquer oposição ao capitalismo que poderia ser representada pelo socialismo.

Para países da América Latina, como o Brasil, tiveram papel preponderante, na difusão das ideias neoliberais, de reforma do Estado e de implantação mínima de políticas sociais, as agências internacionais que difundiram e até mesmo financiaram os projetos neoliberais tais como o Banco Mundial – BM, Fundo Monetário Internacional – FMI, Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento – OCDE, Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional – USAID²⁸. Nesse sentido, Coraggio (1996) exemplifica ao afirmar que no caso específico do Banco Mundial, quando se trata de políticas sociais, elas servem para instrumentalizar a política econômica muito mais do que compensá-la ou continuá-la. Para ele, as políticas sociais são, então, o

²⁸ No mês de junho do ano de 1949, o então presidente dos Estados Unidos, Harry S. Truman, enviou ao Congresso americano uma mensagem que ficou conhecida como 'Ponto IV'. Nessa mensagem, enfatizou a necessidade de ajuda às economias subdesenvolvidas, isso para ampliar as condições de trocas econômicas entre os Estados Unidos e esses países. Já no ano de 1950, foi outorgado o "Act for International Development" – Ato para o Desenvolvimento Internacional ou "Ponto IV", que legalizou a mensagem enviada por Truman ao Congresso em 1949, traçando as bases e noções para o desenvolvimento econômico dos países subdesenvolvidos, isso envolvia também objetivos da política de segurança externa norte-americana denominada de 'Política da Porta Aberta' que foram colocados em prática por meio da Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional – USAID. A USAID ganhou destaque no Brasil a partir de 1961, com a promulgação da 'Carta Punta Del Este'. Foi a partir da convergência da necessidade de desenvolvimento da América Latina com as políticas externas dos EUA que se põe em prática a 'Política da Porta Aberta', sendo a USAID a coordenadora e a indutora das ações (FIGUEIREDO, 2006). Com isso, a USAID passou a atuar na área da educação a partir dos chamados acordos MEC-USAID, com os primeiros acordos firmados ainda na década de 1960 entre o Ministério da Educação – MEC - e a United States Agency for International Development - USAID. Esses acordos visavam estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira. Entre os anos de 1964 a 1968 foram firmados 12 acordos, sendo o último assinado em 1976, abrangendo desde a educação básica até o ensino superior.

[...] 'Cavalo de Tróia' do mercado e do ajuste econômico no mundo da política e da solidariedade social. Seu principal objetivo é a reestruturação do governo, descentralizando-o ao mesmo tempo em que o reduz, deixando nas mãos da sociedade civil competitiva a alocação de recursos, sem mediação estatal. Outro efeito importante é introjetar nas funções públicas os valores e critérios do mercado (a eficiência como critério básico, todos devem concorrer pelos recursos públicos com base na eficiência da prestação de serviços segundo indicadores uniformes etc.), deixando como resíduo da solidariedade a beneficência pública (redes de seguro social) e preferencialmente privada, para os miseráveis. Em consequência, a elaboração das políticas setoriais fica subordinada às políticas de ajuste estrutural, e frequentemente entra em contradição com os objetivos declarados (CORAGGIO, 1996, p. 78-79).

O repertório de ações propostas por essas agências, especificamente, para a educação, incluía a descentralização, a privatização, a eficiência, a eficácia e a cobrança de taxas, as quais tiveram consequências devastadoras não só na qualidade e na capacidade desses sistemas de ensino, mas também para as sociedades como um todo nas quais se inserem, tendo em vista a crescente polarização social e os níveis de desigualdade, a reformulação das relações de classe, que surgiu como resultado desses processos em benefício das elites empresariais e em detrimento dos trabalhadores e das chamadas classes médias (ROBERTSON; VERGER, 2012).

Diante disso, começam a aparecer novas formas de atuação e novos atores para pensar as políticas educacionais e o direito a educação pública, inclusive em nível nacional. Procura-se instaurar o que Dale (2011) chama de um novo mandato para a educação, definindo o que é desejável que os sistemas de ensino façam e enfatizando a eficiência, a eficácia, a responsabilização dos profissionais que estão na escola, reconfigurando as relações entre Estado e sociedade civil, assim também entre o que era considerado público e que agora se abre a possibilidade de ser público-privadas.

Com esse ideário orientador, mas procurando, de certa forma, desvincular-se do pensamento neoliberal conservador, que recebia críticas severas decorrentes da implantação de políticas privatizantes e da retirada ou manutenção mínimas de políticas sociais, é que se propõe a chamada terceira via, anunciada como uma alternativa que não se vincularia nem ao chamado estado de bem-estar social e nem as políticas orientadas pelo ideário neoliberal.

É da terceira via que tratamos na sequência, com intuito de demonstrar que é no interior dessa formulação que aparece e procura consolidar-se com maior ênfase a participação da sociedade civil corporificada no chamado terceiro setor que é caracterizado pela implementação das parcerias público-privadas, inclusive para oferta dos direitos sociais básicos, tais como a educação.

2.2 DA ENUNCIÇÃO NEOLIBERAL DA TERCEIRA VIA À PARTICIPAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL E CONSTRUÇÃO DA ATUAÇÃO DO TERCEIRO SETOR NA EDUCAÇÃO

A partir da apresentação e da consolidação do neoliberalismo, ainda em processo na atualidade, a sociedade passa a ser incentivada a resolver seus problemas, inclusive sociais, tais como moradia, saúde, educação, emprego, por conta própria. Há, nesse sentido, a retirada do Estado de sua função que era sua no período do estado de bem-estar social, de provedor desses aspectos da vida dos sujeitos. Entretanto, o Estado não se retira, totalmente, mas reconstrói-se e realocaliza-se despolitizando, mais uma vez, seu poder em benefício dos indivíduos e dos grupos pertencentes à elite econômica.

A orientação dos governos nacionais com a disseminação do neoliberalismo foi a de que era necessário que se promovesse a estabilidade monetária; assim, essa deveria ser a meta a ser perseguida por todos os governos. Para tanto, a receita seria a de disciplina orçamentária, contenção dos gastos com o bem-estar e a restauração de uma taxa, considerada natural, de desemprego. Isso significava a criação de um exército de reserva de trabalho, o que provocaria a quebra ou enfraquecimento dos sindicatos, e, para além disso, “[...] reformas fiscais eram imprescindíveis, para incentivar os agentes econômicos” (ANDERSON, 2000, p. 11).

O projeto neoliberal, nesse sentido, atribui ao Estado a função de uma esfera de poder legítimo, mas, por outro lado, redefine suas funções e o alcance desse poder, que se restringe a organizar a sociedade, assegurando que o mercado funcione adequadamente e enfatizando o direito à liberdade e à propriedade.

Na América Latina, o BM e do FMI são agentes que propagam os fundamentos do neoliberalismo, enunciando-os como essenciais para o

desenvolvimento e inserção da região no bloco capitalista mais desenvolvido. Desse modo, o ideário neoliberal passou a ser anunciado como reflexo de modernização e desenvolvimento na era da chamada globalização.

Harvey (2013) evidencia que, por volta de 1994, aproximadamente dezoito países, entre eles o Brasil²⁹, o México, a Argentina, a Venezuela e o Uruguai,

[...] aceitaram acordos que previam o perdão de 60 bilhões de dólares de suas dívidas. Naturalmente, tinham a esperança de que esse alívio da dívida iria provocar uma recuperação econômica que lhes permitiria pagar num momento oportuno o resto da dívida. O problema estava no fato do FMI ter imposto aos países que aceitaram esse pequeno perdão da dívida (quer dizer, pequeno em relação ao que os bancos poderiam ter concedido) que **engolissem a pílula envenenada das reformas institucionais neoliberais** (HARVEY, 2013, p. 85, grifos nossos).

Porém, ainda na década de 1990, enuncia-se a apresentação do que seria uma alternativa ao ideário neoliberal, que estaria fracassado e ainda ao estado de bem-estar social já superado. As primeiras proposições sobre essa novidade são anunciadas por Anthony Giddens, britânico, considerado braço direito do Primeiro Ministro do Novo Trabalhismo Inglês do governo de Tony Blair, que permaneceu no poder no período dos anos de 1997 a 2007³⁰.

Giddens (1999) apresenta a terceira via como uma alternativa ao neoliberalismo e ao estado de bem-estar social, destacando que, contrariamente aos primeiros que querem encolher o Estado e aos segundos que buscam expandi-lo, a “[...] terceira via afirma que o que é necessário é reconstruí-lo – ir além daqueles da direita ‘que dizem que o governo é o inimigo’, e daqueles da esquerda ‘que dizem que o governo é a resposta’” (GIDDENS, 1999, p. 80, destaques do autor).

A proposição de Giddens (1999) pressupõe a abertura e a expansão do papel do Estado, mas reformado com transparência e maior participação da sociedade civil e com esferas que inibam a corrupção. Disso podemos inferir um Estado que continue como financiador e avaliador, não retirando por completo como previa

²⁹ Tratamos mais detidamente, na terceira seção, do caso específico do Brasil e como o neoliberalismo e a terceira aportam aqui.

³⁰ Neves (2005) aponta que o projeto de sociabilidade neoliberal da terceira via foi sistematizado pelo sociólogo, reitor da London School of Economics and Political Science, que além de reitor era também intelectual do Novo Trabalhismo inglês, Anthony Giddens (NEVES, 2005).

inicialmente o pensamento neoliberal, mas aberto à atuação privada em áreas que antes eram restritas à sua ação, tais como a educação.

O autor afirmava que um Estado sem inimigos (pois todos trabalhariam para instalação da paz social), para recuperar e conservar a sua legitimidade, precisa elevar a sua eficiência, ou seja, adequar os meios para chegar-se ao fim determinado, pois a desconfiança em relação à atuação do Estado justificar-se-ia, uma vez que estaria pesado demais e, além disso, ineficaz. Como solução, o pesquisador apresenta a eficiência empresarial que reage com maior rapidez às mudanças e ainda teria a experiência necessária ao fazer mais com menos.

Podemos observar que Giddens (1999) não se distancia dos preceitos neoliberais quando realiza uma análise que apresenta que viveríamos em um ambiente ideal em que todos buscam a paz social; porém, não considera que na sociedade capitalista não há possibilidade de paz social, visto que estamos em constante confronto, enfrentamento entre classes sociais. Além disso, evidencia que o mercado, representado pelo meio empresarial, é mais eficiente e reage a mudança de forma mais rápida. Desse modo, propõe que o Estado, e também os próprios sujeitos, precisam adequar-se às mudanças e resistir a elas, mesmo que venham para precarizar ainda mais os direitos sociais. Nas palavras de Giddens (1999), em um mundo

[...] em que as organizações empresariais reagem rapidamente à mudança e são mais ágeis em seus movimentos, o governo não pode ficar para trás. [...] A reestruturação do governo deveria seguir o princípio ecológico de **'obter mais com menos'**, compreendido não como redução mas como aperfeiçoamento do valor entregue. **A maioria dos governos ainda tem um bocado a aprender com a melhor prática empresarial** – por exemplo, controle de metas, auditorias eficazes, estruturas de decisão flexíveis e maior participação dos funcionários – o último destes sendo um fator de democratização (GIDDENS, 1999, p. 84, grifos nossos).

A terceira via refere-se à uma estrutura de pensamento e de prática política que visa adaptar a forma de ação política a uma sociedade, a um mundo em constante transformação, que pode ser melhor evidenciada tratando-se das últimas décadas. Desse modo, “[...] É uma terceira via no sentido de que é uma tentativa de transcender tanto a social democracia do velho estilo quanto o neoliberalismo” (GIDDENS, 1999, p. 36). Ou seja, Giddens (1999) deixa claro que não há como questionar a forma e a organização dessa sociedade, que chama de um mundo em

transformação, mesmo que essa transformação não seja benéfica para todos, o que ele propõe é uma alternativa para que possamos nos adaptar às mudanças e não reagir a elas.

Essa perspectiva de adaptação e de adequação articula-se à ideia da inexistência de outra possibilidade de organização social que não a capitalista e que a discussão importante a ser realizada naquele momento histórico era de que forma o capitalismo deveria ser governado e regulado. Conforme Giddens (1999), “Ninguém mais tem qualquer alternativa para o capitalismo – as discussões que restam dizem respeito a até que ponto, e de que maneiras, o capitalismo deveria ser governado e regulado” (GIDDENS, 1999, p. 53). O teórico teria chegado a essa conclusão a partir da constatação de que

[...] o neoliberalismo na Inglaterra representa uma meia-teoria, pois tem uma teoria de eficiência econômica. A esquerda tradicional também significava uma meia-teoria, porque tinha uma teoria de justiça social. **A terceira via tenta unir as duas coisas e reconhece que as duas coisas são necessárias para ter uma economia decente e uma sociedade justa** (GIDDENS, 2000, s/p, grifos nossos).

Ou seja, o que ele propõe, em nosso entendimento, é apresentar um rol de reformas; entretanto, elas estariam restritas aos limites do capitalismo, visando não a suprimir, mas a torná-lo ainda mais resistente. Nesse sentido, a sociedade civil tem papel ativo e decisivo no que se refere a assumir a responsabilidade sobre as políticas sociais, por isso, um dos motes discursivos do autor é o foco na participação da sociedade civil, entendida como necessária para desonerar o Estado sobrecarregado e ineficiente.

Na mesma perspectiva, o autor evidencia, ainda, que a discussão principal a ser travada na contemporaneidade são questões que ultrapassam a discussão da luta de classes ou as divergências entre esquerda e direita. As questões centrais a serem tratadas seriam as ligadas a “[...] questões ecológicas, mas também problemas ligados à natureza em mudança da família, trabalho e identidade pessoal e cultural” (GIDDENS, 1999, p. 53), assim,

[...] é preciso uma terceira via na política de desenvolvimento, porque, logo após a Segunda Guerra, as pessoas pensavam que o Estado poderia fazer tudo por elas. Isso foi um desastre. Depois, pensaram que o mercado poderia fazer tudo por elas. Não foi o mesmo desastre, mas não foi satisfatório, portanto é preciso uma

nova série de parcerias entre o governo, mercado, empresas e sociedade civil (GIDDENS, 2000, s/p, grifos nossos).

Na assertiva, podemos entender que Giddens expressa a sua adesão à retirada do Estado na condução da sociedade conforme organizado no período do estado de bem-estar social, evidenciando que foi um desastre, e sua simpatia, senão adesão ao neoliberalismo, dizendo que não foi satisfatório. A crítica ao neoliberalismo incide sobre situações de falta de coesão social decorrentes do que, propriamente, críticas à teoria econômica e, ainda, pressupõe que a solução para os problemas enfrentados pela humanidade estaria restrita às subjetividades, aos grupos fragmentários desvinculados do contexto maior de sua produção.

Podemos entender que, concordando com o neoliberalismo de que o Estado é o provocador da crise, a terceira via apresenta como solução a parceria com o terceiro setor, desse modo, inova no sentido de trazer o terceiro setor para cena em parceria com o Estado e não quer somente o Estado mínimo e a privatização, como o neoliberalismo. Todavia, tanto no neoliberalismo como também na terceira via, o Estado não é mais o responsável pela implementação das políticas sociais. Enquanto um responsabiliza o mercado o outro chama a sociedade civil, que, como veremos no caso específico das parcerias público-privadas na educação, contemporaneamente, não se distancia do mercado.

Apreendemos que o que ele propõe não é a substituição do neoliberalismo, mas formas de mantê-lo agora com a ajuda das parcerias entre o governo, o mercado, as empresas e a sociedade civil, essa última conformada e imbricada no próprio mercado, como se os interesses vinculados aos lucros representassem os interesses da sociedade como um todo. O autor propõe que

Evidentemente, valores de justiça social e emancipação tem uma conexão com tudo isso, mas cada uma dessas questões corta transversalmente esses valores. As políticas emancipatórias da esquerda clássica temos de acrescentar o que chamei [...] de **política da vida**. [...] O que quero dizer com ela é que, **enquanto a política emancipatória diz respeito às oportunidades de vida, a política da vida diz respeito a decisões de vida**. Ela é uma **política de escolha, identidade e mutualidade** (GIDDENS, 1999, p. 54, grifos nossos).

Entendemos que essa apresentação de Giddens (1999) sobre a terceira via e o que ele chama de políticas da vida demonstra uma identificação com os preceitos neoliberais de responsabilização dos sujeitos por suas escolhas na sociedade, ou

seja, não são oportunidades que são importantes, nem mesmo condições para acessar essas oportunidades, mas são as decisões que os sujeitos tomam, suas escolhas, as trocas, a formação de sua identidade que fariam a diferença, ou aquilo que o teórico define como ‘escolha ativa de estilo de vida’. É como se, por exemplo, o trabalhador que não tem emprego pudesse fazer alguma escolha ativa em uma sociedade que não lhe oferta nem mesmo a oportunidade de vender sua força de trabalho, ou ainda, como fazer uma escolha ativa de vida no caso dos pais trabalhadores no que se refere a educação dos seus filhos se dependem da oferta da educação pública para que os seus possam instruir-se.

Logo, como não poderia deixar de ser, o objetivo geral da política da terceira via seria a de ajudar os “[...] cidadãos a abrir seu caminho através das mais importantes revoluções do nosso tempo: *globalização, transformação na vida pessoal e nosso relacionamento com a natureza*” (GIDDENS, 1999, p. 74, grifos do autor).

O autor afirma, ainda, que liberdade deveria significar autonomia de ação, o que requer o envolvimento, a participação da comunidade social mais ampla, pois, “[...] Tendo **abandonado o coletivismo**, a política da terceira via busca **um novo relacionamento entre o indivíduo e a comunidade, uma redefinição de direitos e obrigações**” (GIDDENS, 1999, p. 74-75, grifos nossos). Assim, ele assevera que na nova política proposta pela terceira via “[...] *não há direitos sem responsabilidades*” (GIDDENS, 1999, p. 75, grifos do autor). O autor ratifica que não se pode deixar as pessoas atolarem-se em benefícios oferecidos pelo Estado, pois isso tenderia a excluí-las da sociedade mais ampla; assim, propõe “[...] No lugar do *welfare state* deveríamos considerar o *Estado do investimento social*, operando no contexto de uma sociedade de *welfare* positivo” (GIDDENS, 1999, p. 128, grifos do autor). Ele afirma que no contexto do denominado

[...] *welfare* positivo o [...] Estado que trabalha em combinação com outras instituições, inclusive as empresas. [...] O *welfare* positivo substituiria cada uma das negativas de Beveridge por uma positiva: em lugar de Carência, autonomia; não Doença, mas saúde ativa; ao invés de Ignorância, educação, como uma parte permanente da vida; em lugar de Sordidez, bem-estar; e ao invés de Ociosidade, iniciativa (GIDDENS, 1999, p. 139, grifos do autor).

Com isso, o pesquisador evidencia a importância da participação da sociedade civil ao se tratar da implantação da terceira via, ressaltando que ligada a

essa participação está ainda a necessidade de trabalhar-se e retomar-se os valores cívicos, pois, segundo ele,

O declínio cívico é real e visível em muitos setores das sociedades contemporâneas, não uma mera invenção de políticos conservadores. Ele é visto no enfraquecimento do senso de solidariedade em algumas comunidades locais e áreas urbanas, nos elevados níveis de criminalidade e na dissolução de casamentos e famílias (GIDDENS, 1999, p. 88).

Diante disso, o autor propõe o que chama de renovação da sociedade civil, que dependeria do desenvolvimento dos seguintes aspectos que ele apresenta em forma de quadro:

<p>A renovação da Sociedade Civil Governo e sociedade civil em parceria Renovação comunitária através do aproveitamento da iniciativa local Envolvimento do terceiro setor, as associações voluntárias Proteção da esfera pública local Prevenção do crime baseada na comunidade A família democrática</p>

(GIDDENS, 1999, p. 89, grifos do autor).

Estado e sociedade civil deveriam agir em parceria, cada um para facilitar a ação do outro, mas também para controlá-la. O tema da comunidade é fundamental para a nova política, mas não só como um slogan abstrato. [...] **Não há fronteiras permanentes entre governo e sociedade civil.** Dependendo do contexto o governo precisa por vezes ser empurrado mais profundamente para a arena civil, por vezes recuar. Onde o governo se abstém de envolvimento direto, **seus recursos podem continuar sendo necessários para apoiar atividades que grupos locais desenvolvem ou introduzem – sobretudo em áreas mais pobres** (GIDDENS, 1999, p. 90, grifos nossos).

Notamos, então, que o autor justifica, dessa forma, a ação das instituições que se formam a partir da sociedade civil, para atuar onde o Estado não age eficientemente ou não quer mais empreender esforços, afirmando que “[...] o que ocorre é antes que pessoas com preocupações semelhantes se juntam para empreender uma ‘jornada pela vida’ [...]” (GIDDENS, 1999, p. 90, destaque do autor). Nesse sentido, a atividade empresarial social é um exemplo importante, de acordo com Giddens (1999), apontando que cresceu uma extraordinária variedade de esquemas de empreendimento neste formato em diversos países a partir do final da década de 1980 (GIDDENS, 1999).

Desse modo, ele apresenta as instituições do terceiro setor como exemplo positivo. Nessa direção, traz o caso das aposentarias, nas quais diz haver “[...] vários exemplos de financiamento combinado de setor público/privado de aposentadorias, alguns dos quais passíveis de generalização” (GIDDENS, 1999, p. 129). Ele ratifica que isso pode ser realizado em outras áreas, apontando que

As parcerias em projetos públicos podem conferir ao empreendimento privado um papel mais amplo em atividades que anteriormente os governos proviam, assegurando ao mesmo tempo que o interesse público permaneça dominante. [...] No devido tempo, o setor público pode fornecer recursos capazes de ajudar a empresa a florescer e sem os quais projetos conjuntos podem fracassar (GIDDENS, 1999, p. 135-136).

Fica evidente nas assertivas do autor que há um claro direcionamento para o contexto das parcerias entre o Estado e o que denomina de sociedade civil, ou poderíamos afirmar terceiro setor. Tal parceria teria como um elemento importante a continuidade de recursos públicos em locais nos quais há necessidade, ou seja, os parceiros planejam, orientam e até mesmo executam e o Estado financia; assim, abrir-se-ia mais um nicho para atuação do terceiro setor. Isto é, como abordado na terceira e quarta seções desta tese, a Educação, sobretudo a Educação Infantil no Brasil, passa ser pensada e ganha direcionamentos, e até mesmo implementação, a partir da atuação de fundações, ONGs e outras organizações sociais que recebem notoriedade no encaminhamento das políticas públicas para as crianças pequenas.

A partir disso, desse destaque à participação da sociedade civil, da esfera empresarial em áreas que, anteriormente, estavam restritas à atuação do Estado ou onde o Estado desempenhava papel importante, como, em específico, a oferta da educação pública, destaca a importância da educação e do treinamento para colocar em ação essa nova política e evidencia em fala que seria de Tony Blair ao descrever como principais prioridades de seu governo

[...] ‘educação, educação, e educação’. A necessidade de melhores qualificações educacionais e de treinamento em habilidades é evidente na maioria dos países industrializados, particularmente no que diz respeito aos grupos mais pobres. [...] O investimento em educação é um imperativo de governo hoje, como uma base essencial de ‘redistribuição de possibilidades’ (GIDDENS, 1999, p. 119, destaques do autor).

A educação, nesse sentido, desempenharia um papel importante, identificando-a com as qualificações educacionais e o treinamento que seriam necessários, principalmente, nos contextos de maior pobreza, para redistribuição de possibilidades, não são certezas, que não, necessariamente, são realizáveis e é aí que a educação se faz importante, pois, por meio dela, ensina-se que são probabilidades, não existem certezas no mundo em constante transformação. E, mais uma vez, quanto à educação, o autor assevera que:

Os governos precisam enfatizar a educação ao longo da vida, desenvolvendo programas educacionais que se iniciam desde os primeiros anos de uma pessoa e prosseguem até tarde em sua vida. [...] Em vez de se assentar em benefícios incondicionais, as políticas deveriam ser orientadas para incentivar a poupança, o uso de recursos educacionais e outras oportunidades de investimento pessoal. [...] Maior harmonização de práticas e padrões educacionais, por exemplo, é desejável para uma força de trabalho cosmopolita (GIDDENS, 1999, p. 135-136).

Em consequência dos estudos e das pesquisas que realizamos, podemos afirmar que Giddens não propõe nenhuma alternativa ao neoliberalismo³¹, ao contrário, ratifica seus pressupostos e aponta para a novidade da participação da sociedade civil, que teria agora não apenas o papel de reivindicar ou apenas fiscalizar, mas, é chamada, em essência, para assumir responsabilidades que no período do estado de bem-estar social, eram realizadas pelo Estado, abre-se o caminho para a participação do terceiro setor naquilo que era restrito à atuação do estatal.

Isso não significa dizer que o Estado não participará do financiamento das políticas sociais, ao contrário, ele continuará ativamente financiando essas políticas que devem ser minimizadas; contudo, quem vai propor, definir e até mesmo executar tais políticas é a chamada sociedade civil, corporificada no que vai se

³¹ No Brasil um dos defensores da terceira via, como veremos na última parte desta seção, o ex-ministro do Governo de Fernando Henrique Cardoso, Bresser Pereira, justifica o distanciamento da terceira via do neoliberalismo, diferenciando-os: 'No plano econômico a diferença entre uma proposta de reforma neoliberal e uma social-democrática ou social liberal está no fato de que o objetivo da primeira é retirar o Estado da economia, enquanto que o da segunda é aumentar a governança do Estado, é dar ao Estado meios financeiros e administrativos para que ele possa intervir efetivamente sempre que o mercado não tiver condições de estimular a capacidade competitiva das empresas nacionais e de coordenar adequadamente a economia. Estado social-liberal, que continua responsável pela proteção dos direitos sociais, mas que garante essa proteção deixando gradualmente de exercer de forma direta as funções de educação, saúde e assistência social para contratar organizações públicas não estatais para realizá-las' (BRESSER-PEREIRA, 1998, p. 6-7).

definir como terceiro setor. Isso se compreende a partir da seguinte assertiva: a “[...] terceira via visa redescobrir o poder do governo, mas não simplesmente igualar o governo a um Estado tradicional, burocrático e grande demais. Há uma atuação bem diferente a” (GIDDENS, 2000, s/p).

Como percebemos, aperfeiçoa-se e redefine-se a participação de uma nova sociedade civil, formada por diversos atores que teriam variados interesses em atuar na esfera pública, inclusive definindo as políticas sociais mais adequadas, formas de implementá-las a partir do ideário da eficiência, da adequação dos meios ao fim determinado com foco nos resultados e avaliação rígida dos mesmos, da justiça social e racionalização do investimento público³² nessas políticas.

Desse modo, a teoria neoliberal e a terceira via se coadunam no diagnóstico de que o responsável pela crise é o Estado; todavia, asseveram estratégias diversas de superação da crise: “[...] o neoliberalismo defende o Estado mínimo e a privatização e a terceira via, a reforma do Estado e a parceria com o terceiro setor”. Entretanto, aquilo que têm em comum, o diagnóstico de que a crise está no Estado, as habilita a prescreverem que este não é mais o responsável pela execução das políticas sociais: “[...] o primeiro a repassa para o mercado e o segundo, para a chamada sociedade civil sem fins lucrativos” (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009, p. 763).

Isso não significa abrir mão do investimento público, dado que o Estado continua a ser chamado a custear as políticas sociais. Entretanto, novos atores entram cena, ou seja, instituições privadas, tais como ONGs³³, OSCIPs³⁴,

³² A racionalização do investimento público é um dos eixos articuladores das reformas do Estado empreendidas no Brasil, principalmente, a partir do início da década de 1990 e que perdura até os dias atuais. É caracterizada pela busca de organicidade das políticas quando se implementam novos modelos de gestão, cujo fundamento político-ideológico e econômico pretende, segundo Oliveira (2000), ‘[...] introjetar na esfera pública as noções de eficiência, produtividade e racionalidade inerentes à lógica capitalista’ (OLIVEIRA, 2000, p. 331). Isso significa tanto o corte e/ou a diminuição de investimentos em políticas sociais quanto a uma nova forma de administrar os recursos que são aplicados que devem seguir os ditames do mercado.

³³ De acordo com Gohn (2013), as ONGs são a face ‘[...] mais visível do Terceiro Setor, mas elas são apenas uma das frentes de ações coletivas que o compõe. [...] as ONGs são também muito diferentes entre si, quanto aos seus objetivos, projetos, formas de atuação e ação coletiva, paradigmas e estilo de participação que adotam; e, fundamentalmente, pressupostos político-ideológicos que alicerçam suas práticas (tanto as discursivas e como as ações concretas)’ (GOHN, 2013, p. 244). A autora propõe ainda uma diferença entre dois tipos de ONGs, classificando-as em: ‘[...] as ONGs oriundas ou herdeiras da cultura participativa, identitária e autônoma dos anos 70/80, a qual denominaremos de militantes; e as ONGs propositivas, que atuam segundo ações estratégicas, utilizando-se de lógicas instrumentais, racional e mercadológica’ (GOHN, 2013, p. 244). A partir disso, a característica essencial que as diferencia é que as primeiras estavam envolvidas na luta pela busca

fundações³⁵, entre outros, são encarados como parceiros na definição e na execução de políticas sociais, entre essas as políticas públicas educacionais para a infância, corporificariam o enunciado terceiro setor.

Conforme Montañó (2002), de modo geral, as organizações do terceiro setor

[...] requerem, particularmente, a transferência de fundos públicos para seu funcionamento mínimo. Esta transferência é chamada, ideologicamente, de 'parceria' entre o Estado e a sociedade civil. O Estado, supostamente, contribuindo (financeira e legalmente) para propiciar a participação da sociedade civil (MONTAÑO, 2002, p. 4-5, destaque do autor).

A lógica continua sendo a lógica do mercado, conforme Giddens evidencia em entrevista realizada no programa Roda Viva no ano de 2000; entretanto, o que há de diferente entre o neoliberalismo e a terceira via é que, para a teoria neoliberal, a democracia é prejudicial ao desenvolvimento do livre mercado; a terceira via, por sua vez, propõe a democratização da democracia, ou seja, um Estado democrático que tem como prioridades a descentralização, a renovação da esfera pública, a transparência, a eficiência administrativa, os mecanismos de democracia direta e o governo como administrador de riscos (PERONI, 2013). Desse modo,

É preciso ter instituições democráticas eficientes. E sabemos que isso pode ajudar os investimentos. É possível criar um círculo benigno. A diferença entre o mundo atual e o mundo há 30 anos é que há muito capital que circula livremente, não mais nas mãos das corporações, não mais nas mãos das nações: está nas mãos de investidores. **Os investidores buscam um bom retorno.** [...] Há uma clara ligação entre democracia e desenvolvimento econômico e é uma ligação muito importante (GIDDENS, 2000, s/p, grifos nossos).

de direitos no período da Ditadura Militar e no pós-Ditadura Militar, já as segundas buscam na fragilidade deixada pelo Estado nos investimentos em políticas sociais campos de atuação, muitas substituindo sua ação.

³⁴ Conforme Di Pietro (2012), 'A Oscip pode ser definida como a pessoa jurídica de direito privado, criada por particulares, sem fins lucrativos, devendo habilitar-se perante o Ministério da Justiça para obter a qualificação [...] a Oscip exerce atividade de natureza privada, com a ajuda do Estado. [...] Uma vez qualificada pelo Poder Público, a entidade passa a receber algum tipo de incentivo por parte do Estado, dentro da atividade de fomento' (DI PIETRO, 2012, p. 284-285).

³⁵ As fundações são pessoas jurídicas de direito privado (ainda quando sejam estabelecidas pelo governo). Estão previstas no artigo 44 do Código Civil, lei n. 10.406, 'São pessoas jurídicas de direito privado: I - as associações; II - as sociedades; III - as fundações; IV - as organizações religiosas; V - os partidos políticos. VI - as empresas individuais de responsabilidade limitada' (BRASIL, 2002a).

Para a terceira via, a democracia está vinculada a uma moralidade cívica e associada a uma visão de sociedade sem o antagonismo de classes sociais ou correlação de forças políticas por diferentes projetos societários, tendo como estratégia a retirada do Estado da execução direta das políticas sociais e como proposição central a parceria público-privadas. Isso dar-se-ia tanto para a execução das políticas sociais como para o mercado, por meio de uma nova economia, uma nova articulação entre os setores público e privado, conforme assevera Peroni (2013).

Na mesma perspectiva, apresentava-se, para Shiroma (2015), as

Parcerias público-privadas foram incentivadas no governo de Blair (1997-2007) e se popularizaram em função dos incentivos à participação de múltiplos atores na gestão pública. Este modelo de gestão caracteriza-se por uma forma de governar por meio da formação de redes entre organizações do Estado e da sociedade civil. Denominada *nova gestão pública*, sua importância foi ressaltada por Organizações Multilaterais (OM) e foi disseminada para vários continentes inspirando as reformas de Estado da década de 1990 (SHIROMA, 2015, p. 58, grifos da autora).

A ascensão do chamado terceiro setor veio preencher a interrupção de benefícios sociais deixado pela saída do Estado dessas atividades. Isso em muitos casos equivale a uma privatização por meio das ONGs, o que ajudou a acelerar o afastamento do Estado dos benefícios sociais.

Se no período pós-Segunda Guerra Mundial o estado de bem-estar social consistiu-se em um meio para ampliar e resolver os problemas da acumulação capitalista e, ainda, para reprodução das relações sociais necessárias a ela, conforme demarcamos, o estado de bem-estar é, em concomitância, aquele que incorpora demandas sociais, isto é, constitui-se também como instrumento para a satisfação de certas necessidades e reivindicações das classes trabalhadoras, o que temos na contemporaneidade, sob orientação dos princípios neoliberais e da terceira via apresenta, é, conforme Montaña,

[...] uma nova estratégia geral de enfrentamento da atual crise de acumulação capitalista, de reprodução das relações sociais e de legitimação sistêmica [...]. A estratégia para isto é complexa e opera em diversas frentes: instrumentalizar várias questões, torná-las meios para estes fins, fazê-las funcionais aos objetivos neoliberais (MONTAÑO, 2002, p. 6).

A estratégia, na atualidade, propõe-se a instrumentalizar o chamado terceiro setor. Desse modo, para o mesmo autor,

O capital luta por instrumentalizar a sociedade civil – torná-la dócil, desestruturada, desmobilizada, amigável. O debate sobre o ‘terceiro setor’, como ideologia, transforma a sociedade civil em meio para o projeto neoliberal desenvolver sua estratégia de reestruturação do capital [...]. Portanto, a funcionalidade do ‘terceiro setor’ ao projeto neoliberal consiste em torná-lo instrumento meio [...] (MONTAÑO, 2002, p. 6, destaques do autor).

Mesmo as políticas sociais sendo funcionais, no Welfare State, ao capital, significavam, ainda que contraditórias, a consolidação de demandas do trabalho por direitos sociais universais. De acordo Montaña (2002), com o seu o desmonte e a assunção neoliberal,

[...] essas conquistas trabalhistas esfumam-se, esvaziam-se. Aqui o debate do ‘terceiro setor’ presta um grande serviço, pois converte-se em instrumento, em meio para o ocultamento desse processo e para a maior aceitação da população afetada. O ‘terceiro setor’ tem a função de minimizar os impactos da oposição às reformas neoliberais (MONTAÑO, 2002, p. 6, destaques do autor).

As propostas da terceira via, as quais entendemos como fundamentadas nos preceitos neoliberais, servem para promover, também ideologicamente por meio do convencimento, a transferência das ações do Estado como provedor, executor das políticas para o terceiro setor. Nesse sentido,

[...] a relação Estado/sociedade civil tende a ser instrumentalizada, convertida em meio para alterar as lutas sociais – articulada em torno de condições de classe, dirigidas contra a reforma do Estado, contra a reestruturação produtiva, contra a ‘globalização – em parceria com o Estado e em articulação com a filantropia empresarial, na procura do ‘melhor possível’. De lutas de classes, desenvolvidas na sociedade civil, passa-se a atividades de ajuda-mútua em parceria com o Estado e o empresariado. [...] Dociliza-se o conflito social. Neste sentido, o Estado, mais do que parceiro, é um verdadeiro subsidiador e promotor da expansão destas organizações e ações do ‘terceiro setor’, sendo a parceria e a legislação um caminho para tal propósito (MONTAÑO, 2002, p. 9, destaques do autor).

É necessária a indução de uma imagem de construção e de ampliação da cidadania e da democracia, o que está expresso na produção teórica de Giddens sobre a terceira via; contudo, extrai-se as reais condições para sua efetiva

concretização e, para além disso, há ainda a condução ideológica em que se apresenta uma

[...] esfera estatal satanizada (considerada naturalmente como burocrática, ineficiente, desfinanciada, corrupta) para um santificado 'setor' supostamente mais ágil, eficiente, democrático e popular (ode uma 'sociedade civil' transmutada em 'terceiro setor') [...]. O motivo é fundamentalmente político-ideológico: retirar e esvaziar a dimensão de direito universal do cidadão em relação a políticas sociais(estatais) de qualidade; criar uma cultura de auto-culpa pelas mazelas que afetam a população, e de auto-ajuda e ajuda-mútua para seu enfrentamento; desonerar o capital de tais responsabilidades, criando, por um lado, uma imagem de transferência de responsabilidades e, por outro, criando, a partir da precarização e focalização (não universalização) da ação social estatal e do 'terceiro setor', uma nova e abundante demanda lucrativa para o setor Empresarial (MONTAÑO, 2002, p. 12-13, destaques do autor).

No contexto apresentado, temos a proposição, pela terceira via, da participação ativa da chamada sociedade civil que corporificaria e consolidaria o que o enunciou-se como terceiro setor. Para compreendermos melhor o que se propõe, julgamos ser necessária a conceituação do que seria a sociedade civil e o terceiro setor.

Marx e Engels (2007), ao tratarem da origem do Estado, o relacionam com o surgimento da sociedade civil, em suas palavras:

A sociedade civil abrange o intercâmbio material conjunto dos indivíduos no interior de um determinado estágio de desenvolvimento das forças de produção. Ela abrange a vida comercial e industrial completa de um estágio, e nesse sentido vai além do Estado e da nação, ainda que por outro lado volte a se fazer valer para o exterior na condição de nacionalidade, ao passo que para o interior tenha de se organizar com Estado. O conceito de sociedade civil surgiu no século XVIII, quando as relações de propriedade já haviam se diferenciado da essência comum típica da Antiguidade e da Sociedade Medieval. A sociedade civil (*bürgerliche Gessellschaft*) como tal se desenvolve apenas com a burguesia (*Bourgeoisie*); a organização social que se desenvolve imediatamente a partir da produção e do intercâmbio, que de forma, em todos os tempos, a base do Estado e da superestrutura idealista restante foi, a partir de então, continuamente designada com o mesmo nome (MARX; ENGELS, 2007, p. 60, grifos dos autores).

Para Marx e Engels (2007), a sociedade civil engloba as relações econômicas de sustentação do Estado; nesse sentido, a sociedade civil compreenderia

[...] o conjunto das relações materiais dos indivíduos dentro de um estágio determinado de desenvolvimento das forças produtivas. Compreende o conjunto da vida comercial e industrial de um estágio e ultrapassa, por isso mesmo, o Estado e a nação, embora deva, por outro, lado, afirmar-se no exterior como nacionalidade e organizar-se no interior como Estado (MARX; ENGELS, 2007, p. 33).

Logo, ao tratar-se do atual estágio de desenvolvimento da organização da sociedade temos de entender a sociedade civil no emaranhado processo de mutações do neoliberalismo para consolidar-se como forma societária de organização social, mas sem perder de vista que as possibilidades de contradição na composição da sociedade civil existem, entretanto, sem ilusões de que a sociedade civil, corporificada no chamado terceiro setor, representa toda a sociedade.

Marx e Engels (2007) chamam a atenção ainda para a importância da sociedade civil, evidenciando que

Já aqui fica revelado que esta sociedade civil é o verdadeiro fogão e o cenário de toda a história, e ao mesmo tempo quão absurda é a concepção histórica existente até agora que, fazendo pouco-caso das relações reais, apenas dá atenção, em sua limitação, às ações retumbantes do Estado e dos dirigentes (MARX; ENGELS, 2007, p. 60).

Buscamos, ainda, em Gramsci³⁶ a conceituação do que seria a sociedade civil no contexto social do capitalismo moderno. Nesse sentido, para Gramsci, não é possível compreender-se sociedade civil em separado da noção de totalidade e, conseqüentemente, da luta de classes.

Gramsci (2014) aponta que

Por enquanto, podem-se fixar dois grandes 'planos' superestruturais: o que pode ser chamado de 'sociedade civil' (isto é, o conjunto de organismos designados vulgarmente como 'privados') e o da 'sociedade política ou Estado', planos que correspondem, respectivamente, à função de 'hegemonia' que o grupo dominante

³⁶ Para maior conhecimento sobre as possíveis divergências entre o conceito de sociedade civil no pensamento de Marx e Engels e no de Gramsci, é possível consultar o estudo de Norberto Bobbio 'O conceito de sociedade civil', Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982. Ver ainda: Virgínia Fontes 'O Brasil e o capital imperialismo: teoria e história', 2ª edição Ministério da Saúde / Fundação Oswaldo Cruz Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio Editora UFRJ Rio de Janeiro 2010. Nesta tese, pensamos conforme propõe Fontes (2010), que o não isolamento entre estrutura e superestrutura na conceituação de sociedade civil apresentada por Gramsci, ao contrário '[...] a sutileza de Gramsci reside em perscrutar as formas pelas quais se constroem, socialmente, essas vontades e como estas se generalizam' considerando-se para a isso a produção material da vida (FONTES, 2010, p. 137).

exerce em toda a sociedade e àquela de ‘domínio direto’ ou de comando, que se expressa no Estado e no governo ‘jurídico’. Estas funções são precisamente organizativas e conectivas (GRAMSCI, 2014, p. 21, destaques do autor).

O conceito estaria articulado às relações e às formas sociais de produção da vontade e da consciência e ao papel que aí exerce o Estado. Assim, em Gramsci,

[...] o conceito de sociedade civil procura dar conta dos fundamentos da produção social, da organização das vontades coletivas e de sua conversão em aceitação da dominação, através do Estado. O fulcro do conceito gramsciano de sociedade civil – e dos aparelhos privados de hegemonia – remete para a organização e, portanto, para a produção coletiva, de visões de mundo, da consciência social, de formas de ser adequadas aos interesses do mundo burguês (a hegemonia) ou, ao contrário, capazes de opor-se resolutamente a este terreno dos interesses (corporativo), em direção a uma sociedade igualitária (‘regulada’) na qual a eticidade prevaleceria, como o momento ético político da contra-hegemonia). Os aparelhos privados de hegemonia são a vertebração da sociedade civil, e se constituem das instâncias associativas que, formalmente distintas da organização das empresas e das instituições estatais, apresentam-se como associatividade [...] (FONTES, 2010, p. 133, destaque da autora).

Não existe, desse modo, oposição entre sociedade civil e Estado, na concepção gramsciana; muito pelo contrário, a sociedade civil é espaço de luta de classe que se dá “[...] intra e entreclasses, através de organizações nas quais se formulam e moldam as vontades e a partir das quais as formas de dominação se irradiam como práticas e como convencimento” (FONTES, 2010, p. 133).

O Estado moderno, por meio do que Gramsci chamou de sociedade civil, engendra, para além da dominação pela força e pela coerção, a busca pelo consenso entre governantes e governados para manter-se e existir. Esse consenso não é construído em outro espaço senão naquele que o teórico denominou de sociedade civil. Nesse sentido, Gramsci (2011) explicita que

O exercício ‘normal’ da hegemonia [...] caracteriza-se pela **combinação da força e do consenso**, que se equilibram de modo variado, sem que a força suplante em muito o consenso, mas, ao contrário, tentando fazer com que a força pareça apoiada no consenso da maioria, expresso pelos chamados órgãos da opinião pública – jornais e associações -, os quais, por isso, em certas situações, são artificialmente multiplicados (GRAMSCI, 2011, p. 95, grifos nossos).

O convencimento, o apoio e o persuadir das classes subalternas pelas classes dominantes são relevantes, permanentes e importantes; no entanto, não excluem, se necessário, as formas coercitivas, exatamente, por estar a sociedade civil imbricada no próprio Estado.

Para consolidar-se, nessa relação ampliada, entre sociedade civil e Estado, o convencimento dá-se em duas direções, conforme delinea Fontes:

[...] dos aparelhos privados de hegemonia em direção à ocupação de instâncias estatais e, em sentido inverso, do Estado, da sociedade política, da legislação e da coerção, em direção ao fortalecimento e à consolidação da direção imposta pelas frações de classe dominantes através da sociedade civil, reforçando a partir do Estado seus aparelhos privados de hegemonia. Não há um isolamento entre o terreno do consenso e do convencimento, ou uma sociedade civil idealizada, e o âmbito da coerção e da violência. Ambas encontram-se estreitamente relacionadas (FONTES, 2010, p. 136).

A autora assevera também que a dominação de classes se fortalece com a capacidade de dirigir e de organizar o consentimento dos subalternos, de maneira que cheguem a internalizar as relações sociais existentes como se fossem relações necessárias e legítimas, naturalizando-as. Desse modo, a sociedade civil encerra a formulação, a reflexão e a consolidação dos projetos sociais. Seu estreitamento no Estado garante que a função estatal de educação promova a direção dos interesses dirigentes e dominantes, assim também para a Educação Infantil em que as fundações, as ONGs e os demais atores da denominada sociedade civil buscam consolidar-se como formadores e direcionadores das políticas exercendo seu poder de persuasão e naturalizando sua participação determinante na definição do que é adequado ao organizar-se a educação em nosso país.

A constituição do consenso social, que demanda ainda a supremacia cultural, política e econômica de uma classe social sobre outra, é denominada por Gramsci de hegemonia, conforme já demonstramos. Essa hegemonia não ocorre por acaso, mas constrói-se a partir da organização de um grupo de intelectuais orgânicos atrelados aos interesses do grupo que requer para si a direção da sociedade como um todo e, neste sentido, os intelectuais seriam “[...] os ‘prepostos’ do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político” (GRAMSCI, 2014, p. 21, aspas do autor).

Nesse processo, encontramos a composição do terceiro setor, representado aqui pelo movimento TPE, pela Reduca como organização da América Latina e,

ainda, pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal – FMCSV, por exemplo, quando tratamos de políticas para educação da infância no Brasil. Assim, o conceito de hegemonia nos possibilita entender e nos revela as intencionalidades do terceiro setor, corporificado no empresariado, ao buscarem definir a educação pública, por meio também da atuação de seus intelectuais orgânicos.

Com os pressupostos apresentados por Gramsci (2011; 2014) é que apreendemos que o chamado de público não está restrito ao Estado e o que é denominado de privado não se restringe à sociedade civil, pois público e privado representam extensões da organização social que conforma todo o Estado, desse modo, imbricam-se. Ainda com base no mesmo teórico, compreendemos que o público, entendido como para todos, não poderá efetivar-se na sociedade contemporânea cuja característica central é a divisão em classes sociais antagônicas. Assim, deve ser considerado o fato de que a

[...] hegemonia pressupõe indubitavelmente que sejam levados em conta os interesses e as tendências dos grupos sobre os quais a hegemonia será exercida, que se forme um certo equilíbrio de compromisso, isto é, que o grupo dirigente faça sacrifícios de ordem econômico-corporativa; mas também é indubitável que tais sacrifícios e tal compromisso não podem envolver o essencial, dado que, se a hegemonia é ético-política, não pode deixar de ser também econômica, não pode deixar de ter seu fundamento na função decisiva que o grupo dirigente exerce no núcleo decisivo da atividade econômica (GRAMSCI, 2011, p. 48).

A composição do terceiro setor e, assim também, do movimento do empresariado brasileiro e latino americano para definição e atuação na educação pública, engendram a construção de uma singularidade: da proposta para as políticas públicas e para a escola pública. Tal singularidade representa interesses da classe a que pertencem, que não é outra senão a elite econômica nacional (articulada internacionalmente) e não a classe trabalhadora.

O processo de constituição da hegemonia permite-nos demonstrar, a partir do conceito gramsciano, o denominado intelectual orgânico. O teórico nos apresenta a possibilidade de formação do intelectual tradicional e do intelectual orgânico, respectivamente, aquele autônomo e independente de grupos sociais e o outro proveniente, que tem sua gênese ligada a grupos sociais, ou seja, de acordo com Gramsci (2014), todo grupo social vindo do espaço originário da produção econômica

[...] cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político. [...]. Se não todos os empresários, pelo menos uma elite deles deve possuir a capacidade de organizar a sociedade em geral, em todo o seu complexo organismo de serviços, até o organismo estatal, tendo em vista a necessidade de criar as condições mais favoráveis à expansão da própria classe; ou, pelo menos, deve possuir a capacidade de escolher os 'prepostos' (empregados especializados) a quem confiar esta atividade organizativa das relações gerais exteriores à empresa (GRAMSCI, 2014, p. 15-16, destaque do autor).

A conformação desses intelectuais orgânicos ligados ao terceiro setor, entendido como a própria sociedade civil na qual é compreendida como defensora dos interesses de todos, difere do nosso entendimento. Compreendemos que a sociedade civil se compõe a partir de diferentes interesses, inclusive e, sobretudo, de classe, incluindo as prioridades do mercado, os interesses políticos ideológicos divergentes e em constante disputa.

Paiva (2016) aponta que, no contexto contemporâneo, de consolidação do terceiro setor, podemos compreender a

[...] sociedade civil como um conjunto de entes ligados ao campo privado, ou seja, as atividades desenvolvidas na esfera mercantil de natureza empresarial, como também as ações realizadas pela sociedade (população), de forma organizada, visando um fim que pode estar relacionado: com a defesa do meio ambiente; com as atividades políticas; filantrópicas; educacionais; artísticas; científicas; literárias; entre outras, contudo, sem a participação do Estado (PAIVA, 2016, p. 87).

A sociedade civil constitui-se, para além disso, em campo de disputas da luta de classes, que pode representar o reforço aos que estão em posição hegemônica, como também, a ascensão de ideias contra hegemônicas. Esse fato rebate o entendimento daqueles que concebem ou procuram engendrar uma concepção que pressupõe a sociedade civil como espaço harmônico, em que emerge o terceiro setor, que estaria além do Estado e do mercado como representantes dos interesses sociais mais amplos. A sociedade civil deve ser compreendida, desse modo, como um espaço de luta de classes, de embates pelo poder econômico, político e ideológico, com isso que a hegemonia é exercida.

É necessário entendermos que, no contexto em que a organização social não é favorável à classe trabalhadora, ela pode, com luta e busca por espaços,

conseguir avanços, isto é, pôr em ação seu poder de tornar-se uma força contra hegemônica, de espaços de resistência, de contradições e a partir disso avançar. Nesse contexto, no enfrentamento, a educação pública é espaço de luta em que se observam avanços com perspectivas de conquistas contra hegemônicas, mas também recuos no sentido de manutenção da hegemonia.

No contexto de busca em que se estabeleçam conquistas provenientes da perspectiva contra hegemônica, podemos apresentar os movimentos sociais³⁷ que, em vários momentos da história de luta por direitos no Brasil, têm sido referência de construção de resistência e enfrentamentos que se contrapõem à lógica de dominação na sociedade capitalista. A emergência dos movimentos sociais, também, ao tratarmos do contexto brasileiro, apresenta-se demarcando um espaço de acirramento de demandas que abarcam o campo da contra hegemonia.

É nesse contexto de reconfiguração da sociedade civil (de interesses hegemônicos e contra hegemônicos), da composição do terceiro setor e dos preceitos da terceira via que se propõem de forma mais contundente e, a partir de uma construção ideológica que busca o consenso, as parcerias público-privadas, que restringem o papel do Estado na execução das políticas sociais e transfere para o “[...] público não-estatal³⁸ ou terceiro setor, e o que permanece sob a esfera estatal passa a ter a lógica de mercado, que é considerado mais eficiente e produtivo” (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009, p. 764-765).

³⁷ Dentre os movimentos sociais que ganharam notoriedade pela organização, pela luta e pela resistência que tem demonstrado ao longo da história do Brasil estão os atrelados ao surgimento, principalmente, a partir dos anos 1960 e 1970, período de intensas mudanças na concepção ação políticas. No período demarcado, surgiram organizações, algumas provenientes de origens comunistas, e para, além disso, o surgem movimentos alternativos, das minorias, que começaram a se destacar, contudo tendo com eixo central para suas lutas na demarcação da diferença, daquilo que os distanciava e não da sua aproximação primeira que é o pertencimento social à determinada classe (movimentos feministas, de indígenas, de negros, de homossexuais, entre outros). Todavia, temos exemplos, também, de movimentos que não perderam essa identificação com a classe trabalhadora como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST – que se organizou a partir da década de 1980. Para além disso, temos, nessa mesma década, o surgimento de lutas que ganham força como acesso à moradia e direitos sociais básicos como saúde, educação, previdência social e demarcam o terreno do que podemos chamar de luta contra hegemônica, de resistência e enfrentamento à hegemonia posta.

³⁸ De acordo com Paiva (2016), o público não estatal pode ser entendido como “[...] parcela de recursos públicos que o Estado destina para a iniciativa privada, quer de fins lucrativos ou não, gerido pelo setor privado, com ou sem a fiscalização do Estado” (PAIVA, 2016, p. 63).

A construção do denominado terceiro setor, de acordo com Adrião e Peroni (2005), significa a exclusão dos setores tradicionais de Estado e mercado e, ainda, se diferencia dos segmentos tradicionais filantrópicos e confessionais, mesmo que esses possam dele fazer parte. Ou seja, o terceiro setor corporifica-se “[...] **na fronteira da esfera estatal e da esfera privada**, condição que lhe faculta sobreviver na e da intersecção entre ambos, daí a denominação, no caso brasileiro, de público não estatal” (ADRIÃO; PERONI, 2005, p. 9, grifos nossos).

Para Montaño (2002), há aí a construção de um isolamento, com a setorização de esferas da sociedade, a partir também da mistificação da sociedade civil que passa a ser definida como terceiro setor (popular, homogênea, sem contradições provenientes dos embates entre as classes, ou seja, o espaço em que se buscaria o bem comum), contrariamente o Estado, que seria o primeiro setor (definido como burocrático e ineficiente) e o mercado que é apresentado como segundo setor (orientado pelo lucro) esse entendimento vai facilitar e contribuir para hegemonia do capital na sociedade (MONTAÑO, 2002). Retira-se e fragmenta-se a sociedade em partes, em que a nova sociedade civil corporificada no terceiro setor não apresenta contradições de classe procura resolver os problemas sociais, inclusive educacionais, provocados pelo Estado ineficiente.

A composição do terceiro setor se dá a partir de diversos agentes, a saber: Organizações não Governamentais – ONGs -, Organizações sem Fins Lucrativos – OSFL -, Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público - OSCIPs -, fundações ligadas às grandes empresas, instituições filantrópicas e religiosas, associações, comunidade, família, voluntários.

A composição do terceiro setor, para Montaño (2002), propicia a retirada dos sujeitos do direito universal referente às políticas sociais provenientes da ação do Estado e relocalizam essas políticas no contexto privado, tanto na sua definição quanto na execução, configurando-se a criação do lucro, as empresas transformam os sujeitos detentores de direitos em consumidores.

O terceiro setor organiza-se também a partir de redes, conforme explica Shiroma (2015), como é o caso do movimento TPE, construindo slogans como democracia, cidadania, coesão social, empoderamento, o que encobre o central, que é a “[...] destinação de recursos públicos para o privado que passa despercebida ofuscada pelo brilho sedutor do conteúdo e forma do que promete: envolvimento da

sociedade civil no provimento de melhores serviços, personalizados ao contribuinte” (SHIROMA, 2015, p. 69).

Com a composição de parcerias que surgiram, de acordo com Robertson e Verger (2012), no início dos anos de 1990, como mecanismo para minimizar os efeitos das formas de privatização o que não significa o seu abandono, é que o terceiro setor passa a atuar. Esse aparecimento está articulado a mudanças mais amplas de construção ideológica e conceitual da governança, coadunadas à teorização da terceira via. Desse modo, para os autores, “[...] 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” (ROBERTSON; VERGER, 2012, p. 1139). Configura-se, então, uma nova maneira de privatização no governo, que se distingue da privatização do governo.

Ainda de acordo com Robertson e Verger (2012), globalmente, as parcerias foram incentivadas e apresentadas ao mundo pela concentração de esforços das agências internacionais do sistema das Nações Unidas, tais como o Banco Mundial, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE -, assim como doadores bilaterais que veremos ao analisarmos os empréstimos realizados nos anos de 2015 e 2016 pelo Banco Mundial, especialmente, para a América Latina, em que o montante destinado à educação demonstra, ainda, a centralidade que a formação ocupa nos encaminhamentos do Banco Mundial.

No período da década de 1990, o argumento era de que os países deveriam alcançar as Metas de Desenvolvimento do Milênio, os dez princípios do Pacto Global das Nações Unidas lançado em 1999. Um dos organismos pioneiros na disseminação das parcerias entre os organismos das Nações Unidas foi o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF³⁹ –, seguido pela Organização das Nações Unidas – ONU –, que lançou seu programa de incentivo às parcerias em 2004 (ROBERTSON; VERGER, 2012). De acordo com os autores, mesmo que apresentem variados propósitos as parcerias têm uma base comum e um conjunto de ideias organizadas que representam a continuação, e não a moderação, do liberalismo econômico.

³⁹ De acordo com exposto no seu site oficial, a UNICEF é uma agência das Nações Unidas que tem como objetivo a defesa dos direitos das crianças e ainda pretende ajudar a dar respostas às suas necessidades básicas e contribuir para o seu desenvolvimento, atua, desse modo, especificamente com a infância (UNICEF, 2016).

No ano de 2003, o Fórum Econômico Mundial – FEM –, ocorrido em Davos, na Suíça, instituiu um programa denominado de *Partnerships for Education*, que teria como objetivo estimular a participação do setor privado, instituições acadêmicas e das ONGs na gestão de recursos e habilidades na educação. Essas parcerias “[...] consubstanciaram a ideia de educação como um serviço público que pode ser fornecido por organizações sociais privadas” (SHIROMA, 2015, p. 58-59).

Em nova reunião do FEM, no ano de 2007, em Davos, firmou-se uma parceria entre o Fórum e a UNESCO⁴⁰ cujo objetivo era alcançar as metas do EPT, com ênfase nas contribuições do setor privado na educação pública. Desse modo, como pontua Shiroma, observa-se o “[...] engajamento de empresários com políticas sociais em prol da educação não é uma iniciativa espontânea, mas globalmente orquestrada por lideranças econômicas” (SHIROMA, 2015, p. 58 - 59). Isso é evidência da formação de redes para proposição de uma agenda global que envolve a disseminação das parcerias público-privadas na educação e que se mostra no Brasil por meio do TPE e dos seus parceiros, inclusive, a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, a qual ocupa-se da educação e de ações referentes à infância.

Logo, para as parcerias público-privadas em educação – PPEs –, “O surgimento de um discurso global sobre PPPEs tem sido particularmente acentuado em torno dos temas da educação para o desenvolvimento” (ROBERTSON; VERGER, 2012, p. 1141). É necessário esclarecer que essa

[...] rede de empreendedores de políticas e especialistas em educação localiza-se nos interstícios de uma seleta gama de organizações internacionais, empresas de consultoria transnacionais de educação e universidades globais – como o Banco Mundial, o Banco Asiático de Desenvolvimento (BAD), o International Finance Corporation (IFC), o Centro de Professores Britânicos (CfBT) e, mais recentemente, a Universidade de Harvard – e tem sido responsável

⁴⁰ A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, agência das Nações Unidas, foi criada em Londres, em 16 de novembro de 1945, com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os 195 países membros e nove membros associados. Tem sua sede localizada em Paris, na França, e possui aproximadamente 50 escritórios ao redor do mundo. A Representação da UNESCO no Brasil foi estabelecida em 1964 e seu Escritório, em Brasília, iniciou as atividades em 1972, tendo como prioridades anunciadas a defesa de uma educação de qualidade para todos e a promoção do desenvolvimento humano e social. As prioridades programáticas da UNESCO no país se definiriam pela identificação dos desafios conjunturais brasileiros, por meio dos quais a Organização fundamentaria seus objetivos estratégicos para cada uma de áreas temáticas de: educação, ciências naturais, ciências humanas e sociais, cultura e comunicação e informação. Informações disponíveis no site oficial da UNESCO Brasil. Endereço eletrônico: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001472/147273por.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2017.

por promover a ideia de PPPEs no interior do debate sobre desenvolvimento (ROBERTSON; VERGER, 2012, p. 1141-1142).

Essa rede é tão articulada que envolve a composição de grupos temáticos sobre Economia da Educação do Banco Mundial (em 1990) e abertura de uma linha de pesquisa e discussões sobre formas e alternativas privadas de oferta educacional, (foco inicial era África Subsaariana). No ano de 2001, no contexto da Cooperação Financeira Internacional – IFC⁴¹ -, esse mesmo grupo de especialistas apresentou um manual a respeito das PPPs na educação. Desse modo, esses organismos têm tido papel fundamental no avanço e disseminação das PPPs na educação⁴² (ROBERTSON; VERGER, 2012).

Uma de suas premissas centrais é a de que “[...] A educação é um bem de consumo, e que o aluno é seu principal consumidor através dos pais” que devem ter a possibilidade de fazer escolhas educacionais e, para que essa escolha possa ocorrer o setor educacional precisa estar organizado a partir da lógica de um mercado livre⁴³ (IFC, 2001⁴⁴ apud ROBERTSON; VERGER, 2012, p. 1142). Por conseguinte, as PPPEs caracterizam-se como excelente guarda-chuvas,

[...] pois, enquanto o propósito subjacente e as lógicas de gestão da educação são garantidos de acordo com a lógica de mercado, dada a presença do setor privado como responsável pela oferta, o Estado assegura o ambiente político favorável e, o mais importante, o seu financiamento (ROBERTSON; VERGER, 2012, p. 1142).

⁴¹ A Corporação Financeira Internacional (International Finance Corporation) – ‘IFC foi fundada como um órgão separado do BM em 1956, quando governos que eram membros preocupavam-se com o fato de que empresários privados não estavam sendo efetivamente apoiados por agências multilaterais de empréstimo. A IFC também nasceu da crença de que o desenvolvimento econômico (e, portanto, a amenização da pobreza) dependia de um robusto setor privado’ (ROBERTSON, 2012, p. 289).

⁴² O Banco Mundial lançou em 2009 um relatório sobre o impacto das PPPEs na Educação, além disso, há produção de diversas publicações, de dossiês, de eventos e de ferramentas de PPPEs, que são apresentadas aos governos, políticos, agências doadoras etc. (ROBERTSON; VERGER, 2012).

⁴³ Quanto a isso, Friedman (1985), um dos idealizadores do neoliberalismo, asseverava que ‘Os serviços educacionais poderiam ser fornecidos por empresas privadas operando com fins lucrativos ou por instituições sem finalidade lucrativa. O papel do governo estaria limitado a garantir que as escolas mantivessem padrões mínimos tais como a inclusão de um conteúdo mínimo comum em seus programas, da mesma forma que inspeciona presentemente os restaurantes para garantir a obediência a padrões sanitários mínimos’ (FRIEDMAN, 1985, p. 86).

⁴⁴ INTERNATIONAL FINANCE CORPORATION (IFC). Handbook on PPPs and Education. Washington, DC: IFC, 2001, p. 1.

As PPPEs teriam, ainda, de acordo com seus defensores e propositores, o poder de resolver problemas como os da qualidade da educação e um dos meios para tal empreitada seria a reestruturação das condições de trabalho dos professores. Nesse quesito estão a revisão de contratos de trabalho, a adoção da concorrência e de incentivos e premiações para os considerados melhores profissionais, ainda, e, sobretudo, a remoção do Estado na condução da educação, visto que ele é considerado o principal responsável pela falta de qualidade. Assim, requer-se sua substituição por setores privados, compostos inclusive por atores internos ao sistema educacional, como professores, pais e alunos.

Todos esses elementos estão presentes nos discursos construídos pelo TPE e seus parceiros, como destacado na próxima seção desta tese, demonstrando a convergência dos preceitos das parcerias público-privadas com o que enunciado e praticado pelo TPE e por seus parceiros evidenciando o engendramento da efetivação para a educação pública no Brasil. Há, desse modo, uma construção política e ideológica que busca a efetivação dos planos quanto às PPEs; essa construção é essencial e incide sobre a liberalização do setor educacional, que se destina a gerar um ambiente favorável ao surgimento de um setor privado mais ativo no campo educacional e estimular o surgimento de empresários no setor.

Isso demanda o afastamento do Estado da oferta direta da educação, mantendo seu foco no financiamento aos provedores e restringindo sua atuação ao âmbito da regulação, da avaliação e do financiamento dos serviços educacionais. A manutenção do financiamento pressupõe a defesa não de mercantilização e privatização puras da educação, mas de arranjos, ancorados nas parcerias que possibilitem a regulação e financiamento, que pode dar-se por meio de legislações específicas.

De acordo com Shiroma (2015), conforme ocorre “[...] no setor industrial há muitas vantagens para cliente e fornecedores neste negócio. As fornecedoras encontraram uma infraestrutura pronta para operar num setor em que, praticamente, não há riscos” (SHIROMA, 2015, p. 71), pois o próprio Estado atua no sentido de oferecer garantias.

No bojo de regulação estão a publicação de resultados de desempenho das escolas, a elaboração de indicadores de desempenho e a formação de uma agência de contratação de parcerias. Isso serviria também para que as famílias fizessem

escolhas de acordo com os resultados das escolas. Nesse sentido, são importantes o fornecimento de dados, de informações, de estratégias de comunicação que informem a qualidade das escolas (ROBERTSON; VERGER, 2012). Veremos que essas são linhas de ação presentes na atuação do TPE, mantendo, inclusive, um observatório para acompanhar e medir a qualidade e a oferta da educação pública.

Em resumo, podemos dizer que as PPPEs não são contrárias à intervenção estatal, ao contrário, exigem a redefinição das funções do Estado na educação. Assim, a proposição, aparentemente, é paradoxal, pois busca solução de mercado na educação e, ao mesmo tempo, propõe a intervenção do Estado que é compreendida como essencial o bom funcionamento do mercado educacional.

Robertson e Verger (2012) alertam que, embora esta versão das PPPEs seja clara, existem variações na maneira como funcionam, nos diferentes contextos, mas, como uma estrutura de governança⁴⁵, as PPPEs agora substituem a privatização. Desse modo, a PPPE está sendo definitiva para a transformação do setor da educação, em especial, no que se refere aos entes privados e ao concomitante aumento da autoridade privada na definição das políticas educacionais e sua implementação (ROBERTSON; VERGER, 2012).

A teoria neoliberal e a terceira via, nesse ínterim, propiciam a reconfiguração entre público e privado, a composição das parcerias público-privadas na educação como parte imbricada nesse emaranhado processo de desmonte dos direitos sociais. Ademais, a influência dos Organismos Internacionais é definidora da recomposição do Estado não mais como propositor, definidor e executor direto das políticas sociais dentre essas as políticas públicas para a educação, influenciando e definindo, em específico, também as políticas e engendrando ações para a Educação Infantil.

A abertura para a participação privada, no que se refere à educação em diferentes países, combina-se com o cerceamento das iniciativas estatais no que se refere tanto à oferta como também à manutenção de diferentes etapas de

⁴⁵ Podemos entender o significado amplo de governança conforme propõem Robertson e Dale (2011) como a '[...] substituição do pressuposto de que o estado sempre e necessariamente governa a educação por meio do controle de todas as atividades de governo, com o que poderia ser denominado de coordenação da coordenação, com o estado possivelmente retendo o controle de controlador, ou regulador, como último recurso' (ROBERTSON; DALE, 2011).

escolarização. Disso apreende-se que as etapas da educação não obrigatória em cada país

[...] passam a ser atendidas privadamente por atomizados atores sociais: instituições educacionais privadas, ONGs, empresas, grupos comunitários locais ou de interesse, igrejas, etc. De comum, tais atores usufruíam de subvenção pública. Tal configuração, no entanto, não tem passado despercebida; ao contrário tem-se constituído em temática para indagações e debates, por vezes acalorados (ADRIÃO; PERONI, 2005, p. 9).

O que compreendemos configurar-se no contexto das PPPEs no Brasil, por meio do grande guarda-chuva chamado TPE, não se refere apenas às etapas não obrigatórias serem transferidas para a iniciativa privada, como é o caso da educação superior profissional, por exemplo, mas, ainda mais grave, passam a constituírem-se, conforme detalhado na seção três e quatro, arranjos políticos, sociais, econômicos e ideológicos que possibilitam a formação de parcerias também para as etapas da escolarização consideradas obrigatórias, como a Educação Básica e nesta a Educação Infantil.

Nem todos os serviços sociais são facilmente retirados do âmbito da oferta via Estado por meio da criação de mercados. Nesse sentido, a terceira via com o discurso da responsabilidade, da participação da sociedade civil abre essa alternativa, harmonizando o comportamento das pessoas às quais se atribui responsabilidade. Desse modo, o novo regime de regulação não é somente um conjunto de políticas, mas é, ainda, um preceito moral e consensual construído no interior da sociedade civil.

Vimos a construção do estado de bem-estar social, que promoveu a obtenção, ainda por meio de enfrentamentos, de alguns direitos sociais para a classe trabalhadora, mas também ocasionou a desmobilização dessa mesma classe com o enfraquecimento dos sindicatos e com a ideia impossível de pudesse haver ganhos para todos nessa forma de organização social. Todavia, como vimos, o estado de bem-estar social passa a ser combatido em vista da conservação de lucros para as elites econômicas e das crises inerentes ao próprio sistema.

Propõe-se, então, uma novidade que resolveria os problemas e as crises, essas que teriam sido provocadas por um Estado lento e sobrecarregado com encargos sociais. A solução estaria na reforma do Estado e na sua retirada tanto em relação à oferta de políticas sociais, entre elas a educação, teria na privatização um

de seus eixos centrais de atuação e a sociedade passaria a ser regida pelos ordenamentos do mercado, em que os únicos elementos que deveriam ser preservados era a liberdade e a propriedade privada. Assim, o mercado passa a ser o condutor em lugar de um Estado sobrecarregado e burocrático. Entretanto, logo começam a aparecer os primeiros sinais de que isso não era possível e com as crises intensificando-se, sobretudo, a partir do final dos anos de 1980 e 1990, apresenta-se uma nova solução para a manutenção do sistema capitalista.

A solução seria dada pela terceira via, que seria uma alternativa entre o estado de bem-estar social e o estado neoliberal. A proposição anunciava-se como nova, como uma possibilidade de manter-se e fortalecer a democracia, ao contrário do que pregava o neoliberalismo, para o qual a democracia não era necessária, ao contrário poderia ser um empecilho.

A terceira via chama para a participação a sociedade civil, mas é uma sociedade civil demarcada pelo chamado terceiro setor, que passaria a atuar em colaboração com o Estado e manteria com ele uma articulação no sentido de que esse continuaria como regulador e financiador e aquele seria o que proporia, direcionaria e até mesmo executaria. Esse novo arranjo aplica-se à execução das poucas políticas sociais que permanecem em um cenário de constante mudança, que exige a adaptação dos sujeitos ao imprevisível, ao mutável tido como natural no contexto do capitalismo mundializado.

No contexto das políticas sociais que podem ser transferidas para o terceiro setor estão as políticas educacionais, que, por meio das parcerias público-privadas, são alvos que, além de oferecerem a possibilidade de direcionamento da formação, ou seja, o setor define que sujeitos serão formados, que conhecimentos são válidos para essa sociedade, ainda abre-se mais um nicho de mercado que conta com financiamento e as garantias ofertadas pelo Estado e, ainda, e mais importante, implementa-se, consolida-se, também pela via da educação, um projeto societário que atende tão somente à conservação das elites econômicas.

A construção dessas novas formas de organizar a sociedade, conformada aos ditames de manutenção do capitalismo, não se dá de forma linear, mecânica e sem luta. Ao contrário, no espaço em que buscam consolidar-se novas formas de reproduzir a vida social estão também possibilidades de se constituir o que Gramsci apresenta como contra hegemonia, em que se travam enfrentamentos no interior da

sociedade civil, não apenas aquela identificada pelo terceiro setor, mas a sociedade civil composta. Além disso, não poderia deixar de ser em uma sociedade cindida pelo antagonismo entre duas classes sociais opostas, por interesse que são divergentes e inconciliáveis, visto que a classe trabalhadora busca a manutenção e a ampliação de direitos sociais, corporificados nas políticas sociais, entre essas, as de Educação Infantil e aqueles que procuram conformar a classe trabalhadora e sua educação aos ditames do capital.

O entendimento desses elementos como a configuração da terceira via no contexto do neoliberalismo, a proposição da participação da sociedade civil, a constituição do terceiro setor e a proposição das parcerias público-privadas na educação, com interferência dos organismos internacionais na sua proposição e formatação, fazem parte da construção do nosso objeto de estudo e de seu entendimento, pois é nesse complexo contexto que ele se constitui, buscando espaços de definição e atuação na educação pública e, nessa, também, na Educação Infantil.

A partir dos pressupostos apresentados, da definição do papel do Estado na sociedade capitalista como espaço de constantes lutas, de contradições em que emergem interesses hegemônicos e contra hegemônicos e da construção uma sociedade civil identificada com o terceiro setor é que apresentamos na próxima seção como a terceira via, que como vimos é nova denominação dada a um neoliberalismo que precisa reconfigurar-se para manter-se e consolidar-se, chega ao Brasil nos Governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e permanece presente mesmo em governos que deveriam estar alinhados com as demandas dos trabalhadores, como o Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Vana Rousseff (2011-agosto 2016). Tratamos, assim, os elementos que demonstram ações para a construção das parcerias público-privadas na educação e, em especial, na Educação Básica, que abrange a Educação Infantil.

3 OS GOVERNOS DE FERNANDO HENRIQUE CARDOSO, LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA E DILMA VANA ROUSSEFF E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS ADEQUADAS AO NOVO MOMENTO DO CAPITALISMO: A CONSTRUÇÃO DAS PARCERIAS NA EDUCAÇÃO

O Brasil, que está inserido no contexto mundial, definido como globalizado, não fica isento de, também, redefinir, considerando-se as especificidades que o diferenciam dos demais países, a forma de atuação do Estado. É o trata esta seção cujo foco foi a construção e a redefinição das políticas educacionais após a Constituição Federal de 1988, que vão constituir e ratificar as possibilidades das PPPs nas políticas sociais e das PPPEs, ainda em processo de construção, quando se trata das políticas educacionais.

Para tanto, selecionamos algumas legislações educacionais provenientes dos Governos de Fernando Henrique Cardoso – FHC, de Luiz Inácio Lula da Silva – Lula, e de Dilma Vana Rousseff -Dilma, e, brevemente, do Presidente Michel Temer⁴⁶ - Temer. Esses Governos, por meio de políticas e de legislações implementadas, considerando-se as especificidades que os diferenciam e, que

⁴⁶ Michel Temer assumiu a Presidência do Brasil a partir da abertura do processo de impeachment contra Dilma Vana Rousseff, então Presidenta, no dia 2 de dezembro de 2015. O processo foi aberto pelo deputado e Presidente da Câmara de Deputados Eduardo Cunha, do PMDB, pouco mais de um ano após as eleições presidenciais. A alegação para abertura do processo foi a de que a Presidenta teria cometido crime de responsabilidade orçamentária e ferido a lei de responsabilidade administrativa, o que ficou conhecido na imprensa por pedaladas fiscais. Desse modo, conforme Jinkings (2016), no dia 29 de março de 2016, o PMDB, partido aliado do Governo e do qual provinha o seu vice-presidente, Michel Temer, nas duas eleições por Dilma vencidas, retira seu apoio à Presidenta. No dia 17 de abril, a Câmara de Deputados aprovou (em uma seção vergonhosa em que foram utilizados os mais diversos argumentos para ser a favor do impeachment desde a família, deus, e entre os mais improváveis estava o de combate a corrupção que foi erguido como bandeira por políticos, sabidamente, corruptos que respondiam e respondem a processos em função disso) e encaminhou para o Senado Federal o processo de impeachment que, também, o aprovou e estabeleceu o afastamento inicial por 180 dias (período em que Michel Temer, vice Presidente, do partido PMDB, assume o poder interinamente). O processo no Senado culminou com a aprovação do impeachment da Presidenta no dia 31 de agosto de 2016. Não é objeto desta tese discutir a legalidade ou não do processo que constitui o impeachment da então Presidenta, todavia, foram ignorados todos os argumentos contrários apresentados por diversos especialistas quanto ao cometimento de crime de responsabilidade orçamentária e o fato de ter seguido todos os ritos constitucionais, não imprime, por si só a legalidade anunciada. Observamos, desse modo, que houve a construção deliberada por lideranças políticas, econômicas, midiáticas e jurídicas da derrubada da Presidenta da República, uniram-se em torno da retirada do poder de qualquer projeto que vislumbresse, de alguma forma, mesmo que distante, coincidir com a esquerda, que saiu deste processo, notadamente, enfraquecida e desmoralizada. Desse modo, viabilizou-se que Michel Temer assumisse a Presidência do Brasil.

apresentamos no decorrer da seção, trazem a possibilidade das parcerias com o setor privado, sobretudo ao se tratar da Educação Básica, e em nosso recorte a etapa da Educação Infantil, procuramos compreendê-las trazendo elementos políticos, econômicos e sociais do período que definem, ratificam e tornam possíveis as políticas educacionais propostas. Trouxemos, ainda, excertos das Mensagens Presidenciais, compreendendo-se os períodos de FHC, de Lula e de Dilma, ao Congresso Nacional dos três governos que nos apresentam elementos do engendramento de uma nova atuação do Estado a partir dos preceitos neoliberais da terceira via.

3.1 O GOVERNO DE FERNANDO HENRIQUE CARDOSO E AS REFORMAS DO ESTADO: CONSEQUÊNCIAS PARA A DEFINIÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A década de 1990, no que se refere à definição de políticas educacionais no Brasil, que não podem ser compreendidas fora das articulações e da organização social mais ampla, é marcada pela influência do Banco Mundial, o qual, conforme Fonseca (1998), já vinha definindo questões políticas e sociais desde os anos de 1960, em que categorias com focalização, descentralização e qualidade são expressos como essenciais.

A autora evidencia que, nesses encaminhamentos, a pobreza deveria ser combatida por meio da promoção da equidade ao distribuírem-se renda e benefícios sociais, entre os quais saúde e educação; a qualidade seria medida pela equação custo benefício, isso em nível individual, institucional e social; a modernização administrativa seria perseguida e conquistada por meio da descentralização⁴⁷ que

⁴⁷ O processo denominado, neste período, pelo Governo como descentralização estava vinculado ao processo de passar para os estados, os municípios e à sociedade de modo geral a responsabilidade pela educação pública, mas, manter-se o poder central na União, concentrando-se e centralizando-se as decisões sobre os rumos da educação pública. Desse modo, para compreendermos melhor são necessários o entendimento de conceitos de centralização, desconcentração (objetivo é assegurar a eficiência do poder central), e descentralização (assegurar a eficiência do poder local), a '[...] centralização ocorre quando as decisões públicas e administrativas são adotadas por um centro de poder do Estado que concentra as decisões diversas do setor educacional. A desconcentração, ou o descongestionamento do órgão central, acontece por meio da distribuição de

demandava maior autonomia⁴⁸ da comunidade na condução de serviços sociais (FONSECA, 1998). Desse modo, as políticas educacionais brasileiras, especificamente para a Educação Infantil, não escapam desses encaminhamentos e, em um contexto de implementação de reformas do Estado, são definidas e determinadas a partir deles.

Em período anterior ao Governo de FHC, que se iniciou no ano de 1995, o texto da Constituição Federal de 1988 no artigo 205 apresenta a educação como direito de todos, como dever do Estado e da família e abre espaço, em nosso entendimento, para o estabelecimento de parcerias ao enunciar que a educação será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. São estas as palavras presentes no texto Constitucional: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2017a, s/p). Podemos inferir que, além de chamar a responsabilidade para o dever da família em conjunto com o Estado, ainda, delimita um espaço de atuação importante para a sociedade, qual seja: o de promoção, incentivo e colaboração na educação. Resta-nos, então, indagar a que estrato da sociedade se refere o texto Constitucional? Será aquele identificado com o terceiro setor? Vislumbra-se já aí o que seriam as parcerias para o planejamento e implementação, também, da educação pública.

Ainda no texto Constitucional de 1988, já se assegurava a coexistência, no artigo 206, inciso III, de instituições públicas e privadas, para a oferta da educação, conforme o seguinte trecho: “[...] III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino” (BRASIL, 2017a, s/p). De acordo com Sandri (2016), a manutenção e a ratificação da

tarefas para os órgãos locais, mantendo ainda concentrado o poder de decisão. A descentralização propriamente dita dá-se quando se transfere poder de decisão e autoridade com o objetivo de fortalecer a escola, criando um processo de democratização da educação e objetivando o controle das atividades da educação pública pelos agentes que estão diretamente envolvidos’ (REZENDE, 2008, p. 2). Assim podemos entender que o que ocorria no período era um processo que articulava a centralização e a desconcentração e não a descentralização.

⁴⁸ Ao tratarmos da questão da autonomia, no que se refere à área educacional, de acordo com Krawczyk e Vieira (2008), ‘Desde a institucionalização do regime federativo, as instancias federadas no Brasil lutaram historicamente pelo aumento de sua autonomia, mas, ao mesmo tempo, demandavam que isto acontecesse sem a diminuição das responsabilidades do poder central, principalmente financeira’ (KRAWCZYK; VIEIRA, 2008, p. 52). Essa demanda por autonomia por incorporada tendo como central quanto aos direitos sociais, inclusive educação, justamente naquilo que não se pretendia que é a autonomia financeira, como veremos adiante.

coexistência de instituições públicas e privadas lucrativas e não lucrativas abre espaço para a atuação de instituições na área da educação como as Fundações, os Institutos, as ONGs, as OSCIPs, as OS, e essas instituições, em muitos casos, como abordado na seção 4 desta tese, fazem parte e/ou estão articuladas a empresas privadas e, assim, representam, em primeira instância, os seus interesses.

Para além disso, ainda na Constituição Federal, nos artigos 209 e 213, evidencia-se a existência do público e do privado na oferta da educação. No artigo 209, ratifica-se a existência de instituições públicas e privadas de ensino⁴⁹, e no artigo 213 dispõe-se sobre destinação de recursos públicos para instituições não públicas:

Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, **podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas**, definidas em lei, que:

I - comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;

II - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades.

§ 1º - Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade. [...] (BRASIL, 2017a, s/p, grifos nossos).

A afirmação na Constituição Federal da possibilidade de destinação de recursos públicos para as instituições privadas que visam aos lucros ou não abre uma gama de negócios na área educacional e a ideia de fomento à iniciativa privada, com a possibilidade de repasse de recursos públicos a entidades privadas de natureza comunitária, confessional ou filantrópica, respeitadas as exigências estabelecidas, coaduna-se aos incentivos de participação da sociedade civil, identificada com o terceiro setor, na educação pública que se mostram claramente, em específico, a partir da intensificação das políticas neoliberais no Governo de FHC, mas que já estavam presentes em períodos anteriores como veremos.

⁴⁹ Art. 209. 'O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I - cumprimento das normas gerais da educação nacional; II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público' (BRASIL, 2017a, s/p.).

É com a Constituição Federal de 1988 que a Educação Infantil⁵⁰ passou a fazer parte do sistema educacional brasileiro, integrando-se à Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio), o que foi ratificado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394/96. Essa foi uma importante conquista proveniente, também, de lutas anteriores que se intensificaram no período de redemocratização do país; entretanto, de acordo com Moreira e Lara (2012), a legislação brasileira, ao ampliar a Educação Básica que passou a englobar a Educação Infantil, deveria ter concebido isso “[...] como um compromisso maior do Estado com a educação em geral, representado por um mais amplo acesso das populações à escolarização formal” (MOREIRA; LARA, 2012, p. 87).

Os empecilhos à concretização dessa proposta presente no período do início dos anos de 1990 e que se intensificaram com a chamada era FHC, mostram-se presentes, ainda, na atualidade, apesar dos avanços já alcançados, tais como a própria previsão legal da obrigatoriedade do acesso à Educação Infantil às crianças a partir dos quatro anos de idade, que, no período da aprovação da Constituição Federal, apesar de prever a Educação Infantil como etapa da Educação Básica, não era considerada obrigatória. Isso, certamente, desonerava os entes federados com sua oferta e, ainda, convivemos com não obrigatoriedade, se considerados as crianças de zero a três anos de idade, o que pode, como exposto, na última seção desta tese, significar um retrocesso para a etapa da Educação Infantil.

Entendendo-se que a demanda por Educação Infantil no Brasil não se construiu separadamente das transformações sociais que se deram em nível econômico, político, social e cultural, ao contrário, conforme apontam Moreira e Lara (2012), esses fatores que envolvem o macroeconômico contribuem para o aumento da demanda pela Educação Infantil. Assim, as várias políticas propostas e se considerarmos o período do final dos anos de 1980 e anos de 1990 a focalização na pobreza é uma, dentre outras, estratégias priorizadas para a resolução dos problemas dos sujeitos, o que converge com a inauguração da Educação Infantil

⁵⁰ Não é nosso objetivo discutir a construção histórica da Educação Infantil como etapa pertencente ao sistema educacional ou as práticas pedagógicas implementadas, tendo em vista que nosso objeto de tese é comprovação de que estão em andamento políticas educacionais que propõem a parceria público-privado para a Educação Infantil. Para conhecer mais sobre a constituição histórica da Educação Infantil no Brasil, ver estudos como os de: Kuhlmann Júnior (1998; 2000; 2003) e Kramer (1987).

como parte da Educação Básica, pois, a partir de então passa a ser atendida, a receber visibilidade⁵¹.

Na Constituição Federal de 1988, pela primeira vez, houve menção à garantia em relação ao dever do Estado para com a Educação Infantil, desse modo, verifica-se “[...] que a Constituição Federal incorporou algo que estava presente no movimento da sociedade visto que o processo constituinte deu-se em meio a essas forças recebendo propostas que expressavam tal movimento” (MOREIRA; LARA, 2012, p. 125), encarando-se a Educação Infantil como um direito de todos. Todavia, a organização do sistema educacional não se apresentou preparado naquele período para o recebimento desses sujeitos, e ainda se encontra em processo de organização para tal, sendo necessário até os dias atuais recorrer, em muitos casos, ao Ministério Público para assegurar vaga na Educação Infantil, especialmente, ao tratar-se da faixa etária de zero a três anos de idade.

Para além disso, conforme explicam Moreira e Lara (2012), nesse processo de reconhecimento da Educação Infantil como parte da Educação Básica, vê-se também a definição do processo de descentralização em que os municípios arcaram com a responsabilidade pelo atendimento a ser realizado em creches e pré-escolas, demonstrando convergência com orientações provenientes de documentos do Banco Mundial que orientavam para a descentralização (MOREIRA; LARA, 2012).

Outro documento importante para a Educação Infantil, que evidencia preocupação com a educação dessa faixa etária, além da previsão na Constituição Federal de 1988, foi a promulgação no ano de 1990 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por meio da Lei nº 8.069, que especificava no artigo 54, inciso “IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”⁵² (BRASIL, 1990, s/p). Apesar das legislações nacionais, que representaram avanços na previsão legal de direitos sociais, inclusive para a Educação Infantil como parte da Educação Básica, tais como a Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente, terem sido promulgados no final da década de 1980 e no início dos anos de 1990, nesse período no Brasil, vivenciamos, mesmo que em

⁵¹ Moreira e Lara (2012) realizam estudo no qual demonstram a centralidade que a Educação Infantil assume nas orientações dos organismos internacionais e que projetam a constituição de políticas educacionais no Brasil para o atendimento a essa etapa.

⁵² Esse artigo foi modificado pela lei nº 13.306 de 2016, que especifica ‘IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade’ (BRASIL, 2017b, s/p.).

período posterior se comparado a outros países, os efeitos do neoliberalismo. Nesse sentido, a partir, em especial, da década de 1990, eles fazem-se presentes quando os ajustes/reformas macroeconômicas foram-nos apresentados pelo então governo de Fernando Collor de Melo.

A investida do Brasil para organizar-se a partir do receituário neoliberal demandou um movimento contraditório no qual forças sociais contrapunham-se, ou seja, enquanto os trabalhadores buscavam entender o que era o neoliberalismo e manter as conquistas sociais provenientes da recente Constituição Federal de 1988, o grande empresariado, as elites nacionais, organizavam-se para adequar-se ao ideário econômico e político da inovadora premissa mundial, o neoliberalismo, o que configura, em nosso entendimento, aquilo que Gramsci conceitua como forças hegemônicas e contra hegemônicas em disputa. O processo empreendido tanto para atender tanto aos preceitos neoliberais como também para eles resistirem, engendraram relações decisivas que incidiram na reorganização do Estado brasileiro nos anos de 1990, período em que o neoliberalismo ganha força, sobretudo com o governo de FHC, no ano de 1995.

Nas organizações da classe empresarial, a característica central era a tentativa de definir caminhos seguros para a retomada do crescimento e a recuperação mínima da coesão social, apostando na abertura econômica para o capital estrangeiro, nos processos de financeirização da economia, nas privatizações e na contenção dos gastos públicos, em especial ao tratar-se das políticas sociais.

No discurso de posse do primeiro mandato de FHC, no ano de 1995, ele ofereceu os indicativos de quais seriam suas prioridades no comando do país, anunciando, nesse primeiro pronunciamento como Presidente, que a administração pública estava deteriorada. Nesse espaço, imperariam o clientelismo, o corporativismo e a corrupção, elementos que estariam sugando o dinheiro de quem contribui antes que este chegasse à área social.

O novo Governo aponta que: “Vai ser preciso mexer em muitos vespeiros para completar a faxina e fazer as reformas estruturais necessárias para dar eficiência ao serviço público” (BRASIL, 1995a, p. 22). FHC referia-se nesse discurso ao processo, que já havia iniciando ao assumir o cargo de Ministro da Fazenda do Governo de Itamar Franco, ainda, no ano de 1993, e que levaria a cabo em seus

dois mandatos, que envolveram a redefinição da função do Estado no que se refere ao que foi chamado de gastos sociais. Quer dizer, em seus dois mandatos, presenciou-se um período de extremo enxugamento do Estado em relação à oferta de políticas sociais e à sua focalização, tudo isso permeado por um processo de privatização jamais presenciado, até aquele período, no Brasil e, ainda, uma construção ideológica que culpabilizava os servidores públicos, suas “mordomias” em relação aos trabalhadores da iniciativa privada e sua ineficiência na prestação de serviços.

Para tanto, anunciava-se buscar o apoio da sociedade, isso por meio da aprovação, pelo Congresso Nacional, das medidas que alterariam a Constituição Federal de 1988 e emendava-se que se não houvesse a mobilização favorável da opinião pública as mudanças não sairiam do plano do discurso. Assim, evidenciava que era necessário “[...] costurar novas formas de participação da sociedade no processo de mudanças” (BRASIL, 1995a, p. 23). Destacava-se que os meios de comunicação de massa teriam papel fundamental na tomada de consciência e na mobilização das pessoas para que se pudesse estabelecer uma reivindicação cidadã, e completa: “Nossos meios de comunicação foram fundamentais para a redemocratização e têm sido básico para a recuperação da moralidade na vida pública. Agora eles têm reservado um papel central na mobilização de todos para uma sociedade mais justa e melhor” (BRASIL, 1995a, p. 23).

A mobilização requerida por meio do discurso do Presidente foi construída pelos meios de comunicação de massa que fizeram campanhas no sentido de convencer a população a respeito da necessidade do enxugamento do Estado, responsabilizando funcionários públicos, políticas sociais a cargo do Estado pela tão propalada crise, que seria inerente ao próprio Estado e sua atuação. Com isso, justificava-se o processo de privatização de empresas estatais, a retirada dessas empresas da produção de bens, seu saneamento e entrega, pela via da privatização a conglomerados nacionais e internacionais, dentre outras ações.

As propostas de emendas Constitucionais do Governo teriam como pano de fundo a desconstitucionalização, ou seja, a retirada do texto constitucional de normas que, de acordo com o entendimento do Governo da época, lá não deveriam permanecer por serem matéria de política de governo e, assim, passíveis de tratamento por legislação infraconstitucional. Entretanto, não se poderia

simplesmente suprimi-las, pois isso criaria o que se denominou de incertezas jurídicas e políticas. Desse modo, FHC propôs que se adotassem emendas que teriam triplo efeito:

a) alterar, no que couber, os dispositivos sobre um dado assunto que devam permanecer no corpo da Constituição; b) eliminar da Constituição os dispositivos sobre o mesmo assunto que devam ser tratados em legislação infraconstitucional; c) manter em vigor como norma transitória, com as modificações cabíveis, os dispositivos eliminados do corpo da Constituição, até a edição da legislação infraconstitucional correspondente. Com isso evitar-se-á o vácuo legal que poderia ser criado pela supressão de dispositivos constitucionais sem a simultânea aprovação das normas infraconstitucionais (BRASIL, 1995b, 82-83).

De acordo com anunciado no discurso de posse de 1995, a ordem econômica exigiria eliminar da Constituição dispositivos que restringissem, por exemplo, a participação do capital privado nacional e o estrangeiro nos investimentos que seriam essenciais ao desenvolvimento do país, tais como: concessões na área de telecomunicações, flexibilização no monopólio do petróleo, eliminar o monopólio para empresa estatal estadual na exploração dos serviços locais e a exclusividade de distribuição de gás canalizado, energia hidráulica, restrições ao capital estrangeiro na navegação de cabotagem, entre outros. Outro exemplo seria a área da saúde, na qual se deveria eliminar a discriminação em favor do capital nacional, assegurando a concorrência que seria essencial para melhorar a qualidade e a redução do custo dos serviços.

Nessa direção, no que se refere às políticas sociais, propuseram-se o planejamento das ações públicas e a cooperação sistemática dos governos federal, estaduais e municipais e da sociedade organizada. Anunciava-se, então, que o país poderia apresentar indicadores sociais mais adequados, mais apropriados com as suas potencialidades, ou seja, far-se-iam políticas sociais a partir da descentralização e com a característica de focalização, isso também na área das políticas educacionais. Ademais, dar-se-ia à União um novo papel, a saber: a de normatizadora o que realmente ocorreu, como observado nas seguintes palavras:

Descentralizar as ações do Governo Federal nas áreas da educação [...] importa em fornecer a Estados e Municípios informações que lhes confirmam maior capacidade de alocar recursos públicos e gerir os problemas e realidades locais. Importa, por outro lado, em outorgar à **União o papel normativo** que lhe cabe: estabelecer

linhas gerais de políticas sociais, eliminando a superposição de órgãos, funções e competências nos ministérios e órgãos federais; e orientar o **gasto federal para o atendimento aos mais necessitados**, no sentido de a eles garantir acesso aos serviços básicos e à distribuição de renda (BRASIL, 1995b, p, 47, grifos nossos).

A atuação do Estado teria, a partir de então, em vista princípios como o de equidade, que representaria, conforme Saviani (1998), a admissão de tratamento diferenciado que, ao contrário de fortalecer a igualdade, acabou por relativizá-la, tendo como objetivo central a focalização e a contenção da pobreza ao invés da anunciada elevação dos direitos da população de modo geral, de eficiência que representaria o aperfeiçoamento da gestão administrativa, investimentos na formação de mão de obra e sua qualificação para o trabalho, com a finalidade de integração ao que se denominava de moderna produção baseada em novas tecnologias.

Fonseca (1998) também evidencia que o termo equidade substituiu o termo igualdade, sendo ambos compreendidos como análogos e que essa substituição provém, também, das orientações internacionais, sobretudo, de documentos do Banco Mundial, e que significou não apenas uma troca casual, mas conceitual no sentido de que, a partir da aceitação da equidade, não se “[...] garante a igualdade dos padrões de desenvolvimento, mas assegura um mínimo necessário para que os países possam inserir-se racionalmente no modelo global, sem ameaçar o equilíbrio do sistema”. Assim, se os problemas afetam a todos, “[...] não significa que os benefícios de uns sejam, necessariamente os benefícios de todos” (FONSECA, 1998, p. 8).

Ao tratar-se de políticas educacionais, em especial, ao pensarmos na Educação Infantil, a busca pela equidade significou que os recursos seriam aplicados em projetos prioritários que demonstrassem alto retorno social e que estivessem articulados aos interesses nacionais no sentido de proporcionar desenvolvimento econômico, que no caso foi demonstrado pela preocupação com a etapa do Ensino Fundamental, como elemento que estaria vinculado à própria diminuição da pobreza.

No contexto apresentado, figura significativa foi a de Luiz Carlos Bresser Pereira, que estava à frente do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado – MARE (Ministério criado, especificamente, para dar conta das reformas

necessárias aos preceitos neoliberalizantes), pois corporificou as ações a serem tomadas no âmbito da reforma do Estado brasileiro para atender aos imperativos neoliberais, proclamando que frente à crise em evidência pelo “[...] processo de globalização, torna-se prioritário reformar ou reconstruir o Estado, ao mesmo tempo, que se amplia o papel do mercado na coordenação do sistema econômico” (BRESSER-PEREIRA, 1999, p. 68).

Entretanto, procurando distanciar-se do discurso taxado como neoliberal pelo fato de que os efeitos do neoliberalismo mostravam-se perversos em todo o mundo e ainda não cumpriam com a promessa de garantir os lucros desejados e atender os anseios das elites econômicas, começa a se delinear um discurso que propunha a inserção da chamada terceira via, que procuraria consolidar o afastamento do neoliberalismo, mas, como vimos, traduz, apesar da inserção de alguns novos elementos, os mesmos preceitos inerentes ao pensamento neoliberal.

Bresser Pereira (1999), adepto da proposta da terceira via, demarca o que seria um dos elementos: a sociedade civil em ação, ou seja, seguindo os fundamentos teóricos de Giddens, ele apresenta a necessidade de se reformular a atuação do Estado. Ratifica que nem o estado de bem-estar social nem o estado neoliberal deram conta de atender às necessidades sociais. Essas formas de organização e de atuação do Estado teriam sido ineficientes e engendrariam uma nova forma de Estado, no qual a participação e a ação da sociedade civil seriam essenciais. Nas palavras de Bresser-Pereira,

Tornou-se claro que a crise do Estado Social Burocrático [...] era endógena, não podendo ser ignorada, como queria a velha esquerda burocrática, nem servir para se voltar a soluções do século dezenove, como pretendeu a nova direita neoconservadora ou neoliberal. Diante da crise do Estado e do desafio representado pela globalização, **a sociedade civil de cada país democrático demonstrou que desejava redefinir o papel do Estado**, mas não reduzi-lo ao mínimo, e sim fortalecê-lo, para que os respectivos governos pudessem garantir, internamente, ordem, eficiência produtiva e justiça social, de forma a tornar viável, no plano internacional, a afirmação dos seus interesses nacionais (BRESSER-PEREIRA, 1999, p. 69, grifos nossos).

Compreendemos, desse modo, como Bresser-Pereira baseia-se e fundamenta-se nas proposições da recém-enunciada terceira via, que teve como um dos principais proponentes Anthony Giddens. Nesse processo é que se constrói a chamada reforma do Estado na era FHC.

Elemento de extrema importância e que trouxe clareza para o que se esperava da reforma do Estado foi o MARE. Sua criação evidenciava que era preciso caminhar no sentido de uma administração pública que se chamaria de “gerencial”, conforme exposto no texto do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado - PDRAE, criado pelo MARE no ano de 1995. Essa administração pública gerencial estaria “[...] baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão, que, numa sociedade democrática, é quem dá legitimidade às instituições e que, portanto, se torna ‘cliente privilegiado’ dos serviços prestados pelo Estado” (BRASIL, 1995c, p. 7).

De acordo com exposto no documento intitulado de Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado - PDRAE, em nível mundial, o foco de discussão seria a redefinição do papel que o Estado deveria ter na sociedade contemporânea e o seu grau de intervenção na economia. Essa discussão estaria no Brasil, como tema que teria adquirido importância particular, considerando-se que, em razão do modelo de desenvolvimento adotado, o Estado teria se desviado de suas funções essenciais e atuaria na esfera produtiva onde não seria necessário.

Constrói-se, então, o terreno para afirmar-se que, no bojo da crise econômica de grandes proporções, ainda na década de 1980, é a crise do Estado que põe em risco o modelo econômico em vigência, também no Brasil. Ou seja, há uma construção discursiva que procurava evidenciar que não é o modelo econômico do sistema capitalista que ocasiona sua própria insustentabilidade, que gera a crise, mas assevera-se que é o Estado, ou a sua atuação, que gesta e ocasiona a crise. Por isso, a redefinição de seu papel no contexto brasileiro seria essencial.

De acordo com o mesmo documento, PDRAE, no Brasil, a questão da reforma do Estado e a sua redefinição teria adquirido importância decisiva, considerando-se “[...] o peso da presença do Estado na economia nacional: tornou-se, conseqüentemente, inadiável equacionar a questão da reforma ou da reconstrução do Estado, que já não consegue atender com eficiência a sobrecarga de demandas a ele dirigidas, sobretudo na área social” (BRASIL, 1995c, 10). Como podemos observar, o Estado estaria sobrecarregado e, ainda, seria ineficiente na resolução das demandas a ele direcionadas, sobretudo, no que diz respeito ao campo das políticas sociais. Assim sendo, podemos verificar que se engendravam,

por meio do discurso e de ações, elementos de convencimento para retirada do Estado como promotor de políticas sociais, bem ao modo das receitas, os quais, entendemos, têm fundamentos neoliberais.

Nas justificativas enunciadas no PDRAE, a crise do Estado definir-se-ia por:

(1) [...] uma crise fiscal, caracterizada pela crescente perda do crédito por parte do Estado e pela poupança pública que se torna negativa; (2) o esgotamento da estratégia estatizante de intervenção do Estado se reveste de várias formas: o Estado do bem-estar social nos países desenvolvidos, a estratégia de substituição de importações no terceiro mundo, e o estatismo nos países comunistas; e (3) a superação da forma de administrar o Estado, isto é, a superação da administração pública burocrática (BRASIL, 1995c, p.10-11).

Assim, no Brasil, haveria uma crise fiscal ou um esgotamento das importações no aparelho do Estado, o que concentraria e centralizaria funções, caracterizando-se pela rigidez dos procedimentos e pelo excesso de normas e regulamentos. Esse excesso de normas e de regulamentos é que estaria impedindo o Brasil de inserir-se na economia mundial, o que, na verdade, denuncia a prerrogativa de flexibilizar leis e normas, inclusive constitucionais, para a entrada e posterior saída de capital estrangeiro no país.

No PDRAE, afirma-se que, na década de 1980, ignorou-se a crise e, posteriormente, no início da década de 1990, uma das respostas teria sido a implantação neoliberal do chamado Estado mínimo, e ambas as respostas teriam dadas de modo errôneo; assim, só no período vivenciado, meados de 1990, é que propondo-se proporia um resposta consistente para superar a crise, qual seja: “[...] a ideia da reforma ou reconstrução do Estado, de forma a resgatar sua autonomia financeira e sua capacidade de implementar políticas públicas” (BRASIL, 1995c, p. 11). E ainda, “[...] a **administração pública deve ser permeável à maior participação dos agentes privados e/ou das organizações da sociedade civil** e deslocar a ênfase dos procedimentos (meios) para os resultados (fins)” (BRASIL, 1995c, p. 16, grifos nossos). Apreendemos nesse anúncio uma clara identificação com as proposições de Giddens, que apresentamos na subseção anterior, demonstrando uma coadunação do que se estava propondo com as formulações que entendemos, ainda, como neoliberais, com a novidade das parcerias com o terceiro setor e com a chamada da sociedade para participar da resolução dos

problemas sociais, sem; contudo, abrir mão de mecanismo essencial que é a privatização.

Vejamos como isso é evidenciado ao elencarem-se as medidas tidas como inadiáveis:

(1) o ajustamento fiscal duradouro; (2) reformas econômicas orientadas para o mercado, que, acompanhadas de uma política industrial e tecnológica, garantam a concorrência interna e criem as condições para o enfrentamento da competição internacional; (3) a reforma da previdência social; (4) a inovação dos instrumentos de política social, proporcionando maior abrangência e promovendo melhor qualidade para os serviços sociais; e (5) a reforma do aparelho do Estado, com vistas a aumentar sua 'governança', ou seja, sua capacidade de implementar de forma eficiente políticas públicas (BRASIL, 1995c, p. 11).

No quadro que apresentamos abaixo procuramos evidenciar quais são os objetivos do PDRAE. Ainda na construção do quadro evidenciamos os objetivos expressos e denominados como globais e aqueles referentes aos Serviços Não exclusivos do Estado⁵³ por estar aí imbricada a educação, vejamos:

⁵³ Nesse contexto, são apresentadas atividades que seriam exclusivas do Estado, setores em que são realizados serviços que só o Estado pode realizar tais como: regulamentar, fiscalizar, fomentar (exemplos: a cobrança e fiscalização dos impostos, a polícia, a previdência social básica, o serviço de desemprego, a fiscalização do cumprimento de normas sanitárias, o serviço de trânsito, a compra de serviços de saúde pelo Estado, o controle do meio ambiente, o subsídio à Educação Básica, o serviço de emissão de passaportes etc.). E os serviços não exclusivos, (como vimos no quadro em que se apresentam os objetivos do PDRAE quanto aos serviços não exclusivos) caracterizados como o setor no qual o Estado atua simultaneamente com outras organizações públicas não-estatais e privadas.

Quadro 1: Objetivos do PDRAE

Objetivos expressos no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado	
Objetivos Globais	Aumentar a governança do Estado, sua capacidade administrativa de governar com efetividade e eficiência, com foco serviços para o atendimento dos cidadãos.
	Limitar a ação do Estado àquelas funções que lhe são próprias, reservando, os serviços não-exclusivos para a propriedade pública não-estatal, e a produção de bens e serviços para o mercado, a iniciativa privada.
	Transferir da União para os estados e municípios as ações de caráter local: só em casos de emergência cabe a ação direta da União.
	Transferir parcialmente da União para os estados as ações de caráter regional, de forma a permitir uma maior parceria entre os estados e a União.
Objetivos para os Serviços Não exclusivos	Transferir para o setor público não estatal estes serviços, por meio de um programa de “publicização”, transformando as atuais fundações públicas em organizações sociais, ou seja, em entidades de direito privado, sem fins lucrativos, que tenham autorização específica do poder legislativo para celebrar contrato de gestão com o poder executivo e assim ter direito a dotação orçamentária.
	Alcançar uma maior autonomia e, conseqüentemente, responsabilidade para os dirigentes desses serviços.
	Lograr adicionalmente um controle social direto desses serviços por parte da sociedade com os seus conselhos de administração.
	Fortalecer práticas privilegiem a participação da sociedade tanto na formulação quanto na avaliação do desempenho da organização social, viabilizando o controle social.
	Conseguir maior parceria entre o Estado, que continuará a financiar a instituição, a organização social e a sociedade a que serve e que deverá também participar minoritariamente de seu financiamento via compra de serviços e doações.
	Aumentar a eficiência e a qualidade dos serviços, atendendo melhor o cidadão-cliente a um custo menor.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das informações disponíveis no PDRAE (1995c).

Como podemos observar a partir dos objetivos globais, amplos e, sobretudo, dos objetivos evidenciados para os serviços não exclusivos, a reforma do Estado deveria ser entendida no contexto da redefinição do papel do Estado, que deixaria de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para tornar-se mais forte na função de promotor e regulador do desenvolvimento. Isso acarretaria transferir ao setor privado as atividades que poderiam ser controladas pelo mercado. Nisso estariam os processos de privatizações generalizadas e, ainda, “[...] a descentralização para o setor público não-estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso **dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica** (BRASIL, 1995c, p. 12-13, grifos nossos). Esse processo de transferência dos serviços para o setor privado é que se denomina nos objetivos para os serviços não exclusivos de publicização.

A privatização resolveria o problema da produção que seria responsabilidade do setor privado, o qual seria mais eficiente tanto em sua produção quanto em seu controle. Por outro lado, a publicização daria para o terceiro setor a tarefa da oferta e produção dos serviços competitivos ou não exclusivos de Estado, estabelecendo-se um sistema de parceria entre Estado e sociedade para seu financiamento e controle.

Constatamos, ainda, que o Estado continua como financiador desses serviços; todavia, sem descartar a possibilidade da cobrança de parte dos serviços dos próprios sujeitos a que se destinam, tornando-os clientes e, especificamente, tratando-se da educação, compreendendo-a como mercadoria. Aliado a isso, estaria o controle realizado pelo Estado em parceria com a sociedade civil, que cobraria e daria, supostamente, maior eficiência quantificável por meio das avaliações⁵⁴ que teriam como eixo condutor a busca pelo dueto: menor custo maior qualidade.

A reformulação do sistema de Avaliação do Ensino Básico – Saeb, no ano de 1995, e a inclusão do Brasil na avaliação internacional feita pela OCDE com o Programa Internacional de Avaliação de Alunos - Pisa (ano 2000), foram ações

⁵⁴ Dentre os mecanismos para realização das avaliações no âmbito educacional, as propostas iniciais sobre o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb – iniciaram-se ainda no fim da década de 1980, e ganharam força na segunda metade dos anos de 1990, no Governo de FHC, ao ser reestruturado e ‘modernizado’, também, o sistema de estatísticas e indicadores educacionais. Nesse período, ampliou-se a centralização da avaliação educacional e a extensão dos exames: o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem – e o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos – Encceja.

realizadas pelo governo Fernando Henrique, que, de acordo com Durham⁵⁵ (2010), geraram dados objetivos sobre desempenho escolar. Com isso, conseguiu-se uma “[...] ampla divulgação dos seus resultados, promovida pelo MEC, e a questão da qualidade passou a ser discutida na grande imprensa, conscientizando a população sobre a gravidade do problema” (DURHAM, 2010, p. 163).

A inclusão do Brasil no Pisa, realizado pela OCDE, com início no ano de 2000, teria possibilitado uma demonstração da gravidade do problema da qualidade de ensino. Conforme pontua Durham, “A publicação destes resultados contribuiu enormemente para que a questão da qualidade do ensino atingisse o grande público” (DURHAM, 2010, p. 166). Nessas atividades, o critério eficiência seria fundamental no sentido de que seria preciso atender com boa qualidade a um baixo custo e corporificar-se-ia com a busca de uma relação entre qualidade e custo dos serviços. Nessa perspectiva, a administração deveria ser gerencial, seguindo os mesmos padrões aplicados às empresas, isso, como vimos, também, aplicar-se-ia à área da educação.

A proposta não seria a de retirada do Estado dos serviços, pois ele manter-se-ia com novo papel, isto é, o de regulador e de provedor ou promotor, sobretudo, no que se refere aos serviços sociais como a educação e a saúde, que teriam importância para o desenvolvimento do país, considerando-se que compreendem “[...] investimento em capital humano; para a democracia, na medida em que promovem cidadãos; e para uma distribuição de renda mais justa [...]” (BRASIL, 1995c, p. 13). Como promotor desses serviços, o Estado continuaria a subsidiá-los e buscaria o controle social direto e a participação da sociedade civil na implementação e na avaliação dos resultados.

Essa indicação presente no PDRAE faz-se presente nas políticas educacionais implementadas, posteriormente, que incidiram na descentralização para os níveis estadual e municipal das funções executivas e no fortalecimento das funções de regulação e de coordenação em nível federal. Desse modo, a administração pública gerencial negava uma visão do interesse público,

⁵⁵ Eunice Ribeiro Durham foi Professora-titular de Antropologia da Universidade de São Paulo (USP), já aposentada. Foi diretora científica do Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da USP, presidente da Capes, secretária de Ensino Superior, membro do Conselho Nacional de Educação e participou ativamente do Governo de FHC, atuando na área da educação, especialmente na secretária de Políticas Educacionais do Ministério da Educação.

relacionando-o com o interesse da coletividade e não com o do aparato do Estado. Evidenciava-se, desse modo, que o controle dos resultados se daria por meio da intervenção do cidadão-cliente, por meio da competição administrativa e das avaliações sistemáticas com vistas à recompensa por desempenho.

Para o setor considerado como não exclusivo ou competitivo do Estado, a propriedade ideal seria a pública não estatal. Essa não se constituiria como propriedade estatal porque aí o Estado não exerceria o seu poder. Porém, não seria propriedade privada, por se tratar de um tipo de serviço por definição subsidiado. Desse modo, a propriedade pública não estatal foi a solução mais fácil e direta encontrada para o chamado controle social, por meio da participação nos conselhos de administração dos diversos segmentos envolvidos, ao mesmo tempo que favoreceria a parceria entre sociedade e Estado.

Para a efetiva implantação do PDRAE, apresentavam-se, também, como necessárias a instituição e a disseminação do que foi denominada de “dimensão cultural e da gestão”, o que permitiria a construção de parceria e de cooperação com a sociedade e, ainda, cooperação entre administradores e funcionários públicos, entre governo e sindicatos de funcionários; a verdadeira eficiência tornar-se-ia impossível sem essa parceria e essa cooperação. Recebe destaque, ainda, para a consolidação de avanços na denominada modernização da gestão, ações de estabelecimento para as atividades não exclusivas do Estado, como a educação, por exemplo, de Organizações Sociais. Essa ação da instituição das Organizações Sociais teria como objetivo o de

[...] permitir a descentralização de atividades no setor de prestação de serviços não exclusivos, nos quais não existe o exercício do poder de Estado, a partir do pressuposto que esses serviços serão mais eficientemente realizados se, **mantendo o financiamento do Estado**, forem realizados pelo setor público não-estatal.[...] Elas receberão recursos orçamentários, podendo obter outros ingressos através da prestação de serviços, doações, legados, financiamentos, etc. Adicionalmente se busca uma maior parceria com a sociedade, que deverá financiar uma parte menor mas significativa dos custos dos serviços prestados (BRASIL, 1995c, p. 60, grifos nossos).

Chamamos atenção para o fato enunciado no excerto em destaque da não retirada do Estado como financiador. Nesse contexto, o Ministério da Educação e do Desporto deveria passar por reformas em sua estrutura interna para deixar de ser um executor e gestor de escolas para atuar de forma efetiva como regulador. Isso

significa que nas políticas de educação a questão da qualidade do ensino passa a ganhar centralidade do MEC, que continua como financiador das prioridades educacionais e como avaliador do desempenho escolar dos alunos, dos profissionais da educação, dos professores. Logo, anuncia-se que o Governo e a sociedade teriam informações confiáveis para direcionar suas ações.

Destaca-se, na Mensagem de FHC do ano de 1995, direcionada ao Congresso Nacional, que a participação desse seria essencial na revisão, no aprimoramento e na simplificação da legislação educacional, pois

A política do Ministério em todos os níveis de ensino deverá primar pelo objetivo de valorizar a escola como unidade de decisão e de utilização de recursos, para que o controle exercido pelo Poder Público sobre a educação dependa cada vez menos da multiplicação de exigências burocráticas e, cada vez mais, da avaliação objetiva do desempenho das diferentes instâncias e unidades da Federação. A melhoria da qualidade da escola de primeiro grau constitui a preocupação mais importante (BRASIL, 1995b, p. 50).

O Congresso Nacional deveria atuar flexibilizando e modificando leis, uma vez que se anunciava que os recursos do Governo Federal só permitiriam alcançar resultados significativos se fossem concentrados na solução dos problemas mais graves e utilizados de maneira eficaz, em função de projetos educativos consistentes. Como observado, anuncia-se já aí a questão da qualidade⁵⁶ da educação como central. Nesse sentido, as ações do MEC concentrar-se-iam na definição de parâmetros curriculares nacionais comuns para todas as escolas do país, articulados ao objetivo de desenvolver as atividades de avaliação, de formação de professores, de elaboração de livros didáticos, entre outras ações.

A elaboração de diretrizes curriculares não só organizaria a política educacional com foco no que hoje chamamos de Educação Básica, exceto Educação Infantil, como também se constituiria em instrumento de cooperação entre União, Estados e Municípios. Além do mais, envolveria a mobilização das próprias escolas e de todos os setores da população interessados na educação. A definição das habilidades e dos conhecimentos que deveriam ser alcançados em cada ano escolar permitiria organizar a avaliação nacional do desempenho escolar, instrumento considerado indispensável para a melhoria da qualidade de ensino e

⁵⁶ Tratamos, mais detidamente, da discussão sobre qualidade da educação na quarta seção desta tese.

serviria de instrumento para orientar a produção do livro didático, conforme os padrões de qualidade. Haveria, ainda, a definição de critérios objetivos para os repasses de recursos para os estados e municípios, definidos pela União, um dos objetivos seria o de melhorar a qualidade do ensino e proporcionar terminalidade.

Para dar cabo da melhoria da qualidade e da questão da terminalidade, a União assumiria a tarefa central de coordenar, por meio de auxílio financeiro e técnico, um sistema educacional que estaria fragmentado. Para que se tivesse sucesso, dependeria de três instrumentos básicos. De acordo com Durham (1999), o primeiro referente a mudanças na legislação educacional, o segundo referente à atuação dos estados e municípios, e o terceiro instrumento permearia os demais e seria a interlocução com os secretários estaduais e municipais de educação, como: o Conselho dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED) e a União dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME (DURHAM, 1999).

Na Mensagem enviada ao Congresso Nacional no ano de 1996, o Presidente FHC evidencia a necessidade de tratar na educação como prioridade o fortalecimento do Ensino Fundamental, que viria com a valorização da escola, a ampliação da sua autonomia, a descentralização das ações e a redistribuição das responsabilidades entre as diferentes esferas de governo (BRASIL, 1996). Desse modo, foram implementadas ações como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef - e intensificou-se o Sistema de Avaliação da Educação Básica — SAEB –, ações que concretizaram as propostas de descentralização e avaliação, anunciadas anteriormente, como vimos, no discurso de FHC, que, hipoteticamente, reverter-se-iam em qualidade para a educação, em especial para o Ensino Fundamental, demarcando-se como central o investimento nesta etapa da educação.

Nesse período, o Fundef foi importante instrumento que expressou a centralidade do Ensino Fundamental nas políticas educacionais implementadas, criado a partir da Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. O Fundef teve como particularidade a incorporação de porcentagem de impostos destinados à educação do Ensino Fundamental pelos Governos federal, estadual e municipal e promoveu modificações na forma de financiamento e, ainda, nas parcerias entre os entes federados. No contexto, revelava-se o projeto da focalização, anunciado como necessário em todas as áreas sociais, presente

também na educação em que o destinatário foi, prioritariamente, o Ensino Fundamental e subalternizando, por exemplo, a Educação Infantil, recém incorporada à Educação Básica.

As reformas propostas para a educação nesse período, década de 1990, coadunavam-se tanto às reformas do Estado brasileiro como também às recomendações de uma organização global para a educação, isso porque as legislações educacionais e políticas propostas com e após o Governo de FHC demonstraram estar alinhadas, por exemplo, com as recomendações tanto do Banco Mundial, da Conferência Mundial de Educação Para Todos ocorrida no ano de 1990, e que já enunciavam recomendações de políticas educacionais focalizadas (mulheres, pobres, pessoas com deficiências etc.). O Fundef, desse modo, não incluía a Educação Infantil, o Ensino Médio, o Ensino Superior, focalizando apenas o Ensino Fundamental, mas, pode-se inferir que proporcionou o aumento de vagas para as crianças de 7 a 14 anos, idade que passou a ser obrigatória a frequência escolar.

O Governo brasileiro centralizou tanto o repasse de recursos financeiros quanto a sua destinação para o Ensino Fundamental, etapa educacional obrigatória e considerada como essencial para a universalização da educação, marcada pela definição de conteúdos básicos e tendo ainda como elemento importante o fato do Brasil ainda não ter resolvido o problema do analfabetismo⁵⁷. A esse respeito, Saviani (2008) aponta que o MEC passa, a partir do Fundef, a ocupar uma posição central no âmbito da formulação, da implementação, da avaliação e do controle das políticas educacionais para essa etapa de ensino sem; contudo, arcar com a primazia em sua manutenção.

A centralidade de decisões no MEC demarca um processo contraditório, pois, ao mesmo tempo em que se propunha e se anunciavam a descentralização, centralizavam-se decisões importantes no que se refere às políticas educacionais. Essa redefinição ligada à centralização exigiu “[...] que se alterasse, também, o próprio corpo da Constituição” (SAVIANI, 2008, p. 84). Isso converge com o anunciado pelo Presidente FHC, em sua mensagem ao Congresso Nacional no ano

⁵⁷ Nesse último aspecto, o do analfabetismo, Durham (1999) aponta como uma das necessidades de se ampliar a cooperação do MEC com ‘[...] ONGs, empresas, sindicatos e secretarias de educação’ (DURHAM, 1999, p. 245), para a busca da superação do problema do analfabetismo no país via parcerias com as Ongs, empresas etc.

de 1995, quando evidencia a necessidade de alteração da Constituição para que as políticas de seu Governo fossem implementadas.

Ainda de acordo com Saviani (2008), a modificação Constitucional conferiu legalidade à centralização da política educacional no MEC, considerando-se que “[...] a ‘filosofia’ que presidiu ao arcabouço da Constituição Federal de 1988 era descentralizadora, em especial no que se refere ao ensino fundamental” (SAVIANI, 2008, p. 84). Alterando-se a Constituição Federal (artigos 60, 34, 208, 211, 212)⁵⁸, o problema estaria resolvido. A consequência central foi, no caso das políticas educacionais, um processo em que o Estado centralizou a direção e o controle e descentralizou o seu provimento, especialmente, com a municipalização do Ensino Fundamental e, ainda, com a implantação de um sistema de avaliação educacional no MEC.

A implantação do Fundef e a focalização no Ensino Fundamental estão imbricadas na nova função do Estado, de redistribuição e de complementação de recursos que é demonstração da sujeição das políticas e das legislações educacionais à própria reforma do Estado. Todavia, Pinto (2009) evidencia em seus estudos sobre financiamento da educação que, a partir do Governo de FHC, a contribuição da União para com a educação diminuiu, inclusive no que se referia aos investimentos no Ensino Fundamental. Desse modo, o Fundef teria proporcionado como consequência central a diminuição de repasses do Governo Federal para essa etapa de ensino, isso se considerarmos que, conforme destaca Pinto, progressivamente

[...] a contribuição da União ao fundo foi caindo e nunca houve o cumprimento do parágrafo 4º do artigo 60 do ato das disposições constitucionais transitórias – ADCT (na redação dada pela emenda à constituição n. 14/96), que determinava a garantia de um valor mínimo por aluno correspondente a um padrão mínimo de qualidade de ensino [...]. Além disso, esse fundo, ao estimular a municipalização do ensino fundamental provocou um desequilíbrio entre a capacidade tributária de estados e municípios e a distribuição de responsabilidades pela oferta da educação básica, com uma clara sobrecarga sobre os últimos (PINTO, 2009, p. 324).

O Governo Federal anunciava a focalização de recursos no Ensino Fundamental e articulava ao previsto no Plano Decenal de Educação 1993-2003,

⁵⁸ Para maior conhecimento sobre as alterações da Constituição Federal no que se refere à educação, nesse período, buscar Saviani (2008).

com o objetivo, também, de responder ao acordado em Jomtien, na Tailândia, no ano de 1990, na Conferência de Educação para Todos⁵⁹, na qual o Brasil participou e assumiu compromissos. Da Conferência teriam resultado posições consensuais na luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos, capazes de tornar universal a educação fundamental e de ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos (BRASIL, 1997).

O Brasil comprometeu-se em desenvolver ações em relação à oferta e ao desempenho da educação. Dentre as ações, apresentadas depois de sete anos da realização da Conferência, teriam sido a implantação do Fundef e ainda elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, ambos do ano de 1997, ou seja, a produção dos PCNs e a implementação do Fundef estariam vinculadas a compromissos assumidos internacionalmente pelo Brasil, também em Jomtien, estar-se-ia fazendo a “lição de casa” (PERONI, 2013). O que é evidenciado nos próprios PCNs, os quais teriam sido elaborados, considerando o quadro da educação no Brasil e as indicações internacionais.

Além disso, a partir da produção do Plano Decenal de Educação - PDE, em acordo com a Constituição de 1988, são afirmadas a necessidade e a obrigação de o Estado elaborar parâmetros claros no campo curricular capazes de orientar as ações educativas do ensino obrigatório, com intuito da busca da melhoria e da qualidade da educação (BRASIL, 1997). De acordo com Cury (1996), o PDE “[...] deu uma redação mais participativa no âmbito desse convênio internacional assinado pelo Brasil. Esse texto reintroduz o MEC como proponente das diretrizes curriculares ao colocar a necessidade de fixação dos conteúdos mínimos determinados pela Constituição” (CURY, 1996, p. 12).

Os PCNs e o Fundef estão inseridos nesse contexto de normatização da educação nacional, mesmo sendo divulgados como não obrigatórios, os primeiros, ao advirem do MEC traduzem-se em documentos que detêm prestígio social, destacando-se que sua elaboração, conforme exposto nos próprios volumes, teria

⁵⁹ Essa Conferência foi organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD e pelo Banco Mundial - BM. Na ocasião, definiram-se prioridades que foram anunciadas por meio da Declaração Mundial de Educação para Todos. A partir desse documento deveriam organizar-se os planos decenais de educação nos países signatários, que o Brasil fez a partir do Plano de 1993, antes ainda do Governo de FHC.

ocorrido com a participação de vários segmentos educacionais, inclusive de educadores, fato que é contestado por diversos estudos.

Não apresentando caráter obrigatório, serviriam para orientar e subsidiar a elaboração e revisão curricular dos estados e dos municípios, a formação inicial e continuada dos professores, as discussões pedagógicas e a produção de livros e outros materiais e para, além disso, evidenciar-se-iam, de acordo com texto presente nos próprios PCNs, como documentos democraticamente construídos e utilizados, considerando sua não obrigatoriedade. Entretanto, apesar dos PCNs não serem obrigatórios, eles foram cobrados nas avaliações externas da escola, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - Saeb, que incidia no exame da qualidade de ensino das instituições o que demonstra que existia uma obrigatoriedade implícita e explícita de utilização dos PCNs como referenciais.

Além dos PCNs e do Fundef, no ano anterior, 1996, é aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, e, ainda, iniciam-se as discussões, de acordo com texto da Mensagem Presidencial enviada ao Congresso, sobre o Plano Nacional de Educação.

Conforme Saviani (2008), o projeto da LDB tramitou, concomitantemente, à proposta da Ementa nº 14 que implantou o Fundef, ou seja, antes mesmo da aprovação da LDB de 1996, o projeto que tratava do aporte de recursos para o Ensino Fundamental e a responsabilização dos municípios e estados em sua manutenção já estava em andamento e compôs-se como elemento central na regulamentação desta LDB.

Na elaboração e na promulgação da LDB, de acordo com Krawczyk e Vieira (2008), os impasses giraram em torno da definição do papel do Estado, das competências da União e das outras instâncias governamentais no estabelecimento de um sistema nacional de educação. Nesse processo, um aspecto central a ser considerado é o encaminhamento neoliberal adotado pelo Estado e que teve consequências para as prioridades e as orientações na política educacional, muito embora tenham sido conquistados direitos por meio de encontros constantes. Desse modo, produziu-se um impasse entre dois projetos educacionais antagônicos:

[...] o projeto originário das lutas pela democratização do país, que daria continuidade às conquistas presentes na CF de 1988, e o projeto consolidado no contexto das tendências internacionais, que

se apresentava como inovador e capaz de trazer modernidade para o país (KRAWCZYK; VIEIRA, 2008, p. 51).

O executivo Federal teve, naquele contexto, um papel central que resultou na promulgação da LDB (1996), a qual alinhava os interesses dos organismos internacionais, de alguns estados e municípios convergentes com os projetos do Governo Federal e dos proprietários de escolas privadas. Nesse contexto, definiu-se a obrigatoriedade de oito anos de educação; entretanto, restringiu o direito fundamental de todos à educação ao direito da educação obrigatória. Para além disso, limitou-se a responsabilidade e o papel do Estado em relação à família, quando a coloca em primeiro lugar para prover a educação, conforme podemos observar no artigo segundo da LDB: “A educação, **dever da família e do Estado**, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2017b, s/p, grifos nossos). Desse modo, o Estado não se retira, mas dá à família a primazia no dever educacional, colocando-se com papel secundário para sua viabilização.

No que se refere à definição de responsabilização dos municípios e estados para a manutenção, inicialmente, do Ensino Fundamental e, posteriormente, englobando a Educação Infantil com a criação do Fundeb, é importante para os fins dos nossos estudos no sentido de que demarca um encargo significativo para os municípios no que diz respeito à manutenção da educação e ao atendimento da demanda da Educação Infantil, o que pode configurar-se como uma justificativa, como exposto na quarta e quinta seções desta tese, para as propostas de parcerias público-privadas na oferta desta etapa da Educação Básica, de modo específico, para a etapa da Educação Infantil.

Nos artigos 7, 19 e 20 da nova LDB, mantêm-se, conforme já visto na Constituição Federal de 1988, a possibilidade da existência de instituições públicas e privadas para a oferta da educação. Ademais, ratifica-se a destinação de recursos públicos para instituições não públicas como as entidades filantrópicas, as confessionais, as Fundações e Associações, de acordo com texto da LDB:

Art. 7º O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I - cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino;

II - autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público;

III - capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 2013 da Constituição Federal.

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.

Art. 20. As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias:

I - particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo;

II - comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade; (Redação dada pela Lei nº 12.020, de 2009)

III - confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior;

IV - filantrópicas, na forma da lei (BRASIL, 2017b, s/p).

No artigo 77, apresenta-se, então, a possibilidade de destinação dos recursos públicos para as entidades não públicas:

Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas que:

I - comprovem finalidade não-lucrativa e não distribuam resultados, dividendos, bonificações, participações ou parcela de seu patrimônio sob nenhuma forma ou pretexto;

II - apliquem seus excedentes financeiros em educação;

III - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades;

IV - prestem contas ao Poder Público dos recursos recebidos (BRASIL, 2017b, s/p).

A ratificação do exposto na Constituição Federal e na LDB confirma a destinação de recursos públicos para as instituições privadas que visam aos lucros ou não, e evidencia a possibilidade de atuação do terceiro setor na educação pública, seja por meio das ONGs, das Fundações, Institutos, entre outros, que são autorizadas a receber financiamento público para atuar diretamente na educação

pública, na oferta de cursos, como, por exemplo, formação continuada vendidas para os municípios e, tendo como público alvo os profissionais da educação pública etc. Há, desse modo, uma vinculação direta no atendimentos aos interesses do mercado, dos empresários da educação.

A LDB de 1996 inseriu, legitimando a Constituição Federal de 1988, a Educação Infantil como parte da Educação Básica, conforme artigo 4º, que previa o dever do Estado com a educação escolar pública mediante a oferta de atendimento gratuito em creches e pré-escolar às crianças de zero a seis anos de idade; todavia, não obrigatório. Essa ratificação na LDB da Educação Infantil como parte da Educação Básica é de extrema importância como um marco de que a criança pequena receberá atendimento educacional e não apenas cuidados como visto em períodos anteriores. A LDB (1996), construída tendo como a base a Constituição Federal de 1988, conforme Cerisara aponta, determina

[...] como direito da criança pequena o acesso à Educação Infantil – em creches e pré-escolas. Essa lei colocou a criança no lugar de sujeito de direitos em vez de tratá-la, como ocorria nas leis anteriores a esta, como objeto de tutela. Nesta mesma direção, a LDB também pela primeira vez na história das legislações brasileiras proclamou a Educação Infantil como direito das crianças de 0 a 6 anos e dever do Estado. Ou seja, todas as famílias que optarem por partilhar com o Estado a educação e o cuidado de seus filhos deverão ser contempladas com vagas em creches e pré-escolas públicas (CERISARA, 2002, p. 328).

Isso se configura como um significativo avanço, ao se evidenciar o direito à vaga na Educação Infantil à criança, não condicionado à família, e, ainda, ao aliar os cuidados com a educação como elementos centrais do trabalho educativo a ser desenvolvida pelos professores. Assim, conforme Cerisara (2002), a entrada das creches na área educacional definiu esta etapa “[...] articulada a compreensão de que as instituições de Educação Infantil têm por função educar e cuidar de forma indissociável e complementar das crianças de 0 a 6 anos⁶⁰” (CERISARA, 2002, p. 328). Apesar de a lei proclamar que apenas ao final da chamada década da

⁶⁰ A “[...] compreensão da especificidade do caráter educativo das instituições de Educação Infantil não é natural, mas historicamente construída uma vez que ocorreu a partir de vários movimentos em torno da mulher, da criança e do adolescente por parte de diferentes segmentos da sociedade civil organizada e dos educadores e pesquisadores da área em razão das grandes transformações sofridas pela sociedade em geral e pela família em especial, nos centros urbanos, com a entrada das mulheres no mercado de trabalho” (CERISARA, 2002, p. 328).

educação, 1996 a 2006, os profissionais, obrigatoriamente, deveriam ter formação em nível superior, podendo ser aceita formação em nível médio, na modalidade normal, destacamos que até o ano de 2007 os profissionais que trabalhavam com crianças em creches e pré-escolas seriam professoras e deveriam ter formação específica na área.

Na primeira redação dada à LDB, quando de sua promulgação no ano de 1996, a Educação Infantil apresenta-se com a significativa finalidade de desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade; entretanto, apesar disso e do anúncio de sua gratuidade, não se demonstra a sua importância, se considerarmos ações frente às demais etapas da Educação Básica, como a priorização do Ensino Fundamental e fato de não se delimitar qual ente federado terá a primazia em atender esta etapa, pois, à União, coube o Ensino Superior, aos estados, o Ensino Médio, e aos municípios, o Ensino Fundamental. Conforme Cerisara (2002), a legislação apenas insinua uma parceria entre municípios, estado e governo federal, mas não deixa claro como isso se daria, evidenciando-se uma parceria que não veio a se concretizar.

Nesse contexto, a Educação Infantil passa a figurar como parte da Educação Básica, sem, contudo, se definir recursos para essa etapa de ensino. Nas palavras de Cerisara, no tocante

[...] ao financiamento para a Educação Infantil a LDB é omissa. Não há nenhuma indicação a respeito do financiamento necessário para a concretização dos objetivos proclamados em relação às instituições de Educação Infantil. Neste sentido, pode-se dizer que, naquilo que é essencial, a Educação Infantil foi marginalizada, isso porque sem recursos é impossível realizar o que foi proclamado tanto no que diz respeito à transferência das instituições de Educação Infantil das secretarias de assistência para as secretarias de educação, como em relação à redefinição do caráter pedagógico de creches e pré-escolas já vinculadas às secretarias de educação (CERISARA, 2002, p. 328).

A omissão da LDB (1996) quanto ao financiamento da Educação Infantil ratificou aquilo que já havia se construído com o Fundef, que, como vimos, trouxe como central, também quanto a investimentos, o Ensino Fundamental. Logo, observamos que as indefinições quanto à responsabilidade com a Educação Infantil inviabilizaram a concretização do exposto na lei, mas essas omissões mostravam estar em estreito acordo com o projeto societário em construção, qual seja:

desmonte das políticas sociais, busca de parcerias, e investimentos mínimos, descentralização de responsabilidade com centralização de decisões.

A Mensagem Presidencial encaminhada ao Congresso no ano de 1998 evidenciava o que apontamos ao anunciar a necessidade de reestruturação das políticas sociais como parte essencial da estratégia de desenvolvimento do Governo, isso a partir da redefinição dos padrões de gestão das políticas públicas, em que a descentralização e a busca de parcerias na sociedade são traços comuns às iniciativas em várias áreas, mas intensificam-se, área social. Seriam três os vetores fundamentais da política social:

[...] primeiro, aumento da cobertura e da eficiência dos serviços básicos de caráter universal, como educação, saúde, habitação, assistência social e saneamento básico; segundo, fomento à geração de emprego, renda e ocupação, aí incluídos os programas de reforma agrária, apoio à agricultura familiar, crédito produtivo popular e capacitação profissional; terceiro, combate focalizado a situações de miséria (BRASIL, 1998, p. 17).

A intenção do Governo seria a de incorporar às políticas públicas da área social elementos que denomina de gerência moderna. A gerência moderna teria como foco central os resultados, ou seja, não gastar mais, gastar melhor, dar respostas mais eficazes e flexíveis às necessidades e às demandas sociais, isso também seria cobrado dos gestores escolares e dos Conselhos criados nas escolas para administrar as demandas com recursos reduzidos.

Dentre as ações legais que tratam da participação do terceiro setor nos serviços públicos, tomadas pelo Governo Federal nesse período, estão a promulgação da Lei n.º 9.637 de 15 de maio de 1998, que dispôs sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, vinculadas à criação do Programa Nacional de Publicização, e, além disso, a absorção de suas atividades por organizações sociais. Essa lei anunciava já em seu primeiro artigo a possibilidade de atuação das organizações sociais em atividades de ensino; no entanto, não se especifica se na educação pública, conforme artigo primeiro,

O Poder Executivo poderá qualificar como organizações sociais pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, cujas atividades sejam dirigidas ao **ensino**, à pesquisa científica, ao desenvolvimento tecnológico, à proteção e preservação do meio ambiente, à cultura e à saúde, atendidos aos requisitos previstos nesta Lei (BRASIL, 1998, s/p, grifos nossos).

Todavia, podemos inferir que se estabelece por meio dessa lei um avanço significativo para a atuação de organizações sociais, ou podemos chamar de terceiro setor, na oferta de serviços públicos.

Verificamos, ainda, que no ano de 1999 foi promulgada a Lei n.º 9.790, de 23 de março de 1999, que dispunha sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, e instituiu e disciplinava os Termos de Parcerias (BRASIL, 1999c). Nessa lei, são definidas regras e direcionamentos para o estabelecimento de termos de parcerias com Organizações da Sociedade Civil e a educação aparece como uma das possibilidades de atuação, demarcando espaço para a participação das organizações sociais da sociedade civil por meio das parcerias com o poder público para a promoção da educação.

Entendemos que o principal objetivo dessas leis foi o de fortalecer o terceiro setor e nele estariam incluídas aquelas organizações que se dedicam à prestação de serviços nas áreas de educação, de saúde, de assistência social, de defesa dos direitos de grupos específicos da população, de proteção ao meio ambiente, dentre variados outros, considerados mais eficientes e menos dispendiosos na execução dos serviços. Essas leis significam o processo inicial de mudanças na legislação brasileira que passa a essas organizações, ao tratar-se da oferta de serviços públicos, incorporando-se o público não estatal, ou o terceiro setor no atendimento do que, anteriormente, era tido como exclusividade da esfera estatal. Cria-se, a partir de então, os chamados termos de parceria, sendo, desse modo, um novo instrumento jurídico voltado especificamente à promoção, ao fomento e à gestão das relações de parceria.

No ano de 1999, a Mensagem do Presidente insiste, ainda, no foco no Ensino Fundamental e na melhoria da qualidade na educação. Destacou-se que a situação educacional do país teria melhorado muito e que os avanços conquistados teriam sido fruto de trabalho de parceria com os estados, municípios, Distrito Federal, universidades e com a sociedade civil. Nesse sentido, enfatiza-se que os rumos da educação no Brasil mudaram “[...] pela reorientação das políticas, partindo do princípio de que não cabia ao Governo Federal executá-las diretamente. Cobia, sim, o papel de liderança e orientação geral, por meio de reformas institucionais e

diretrizes nacionais, financiamento e redistribuição de recursos, acompanhamento e avaliação” (BRASIL, 1999a, 44). Assim, com o Fundef e com a LDB teria se apresentado um “[...] cenário mais flexível e propício às mudanças exigidas pela sociedade no limiar do próximo milênio” (BRASIL, 1999a, p. 44).

Em outro pronunciamento realizado no mês de julho de 1999 FHC, no seu segundo mandato, o Presidente apontou a necessidade de uma política econômica prudente, voltada ao crescimento econômico, reafirmando a necessidade e o desafio de implementar um novo modelo de gerenciamento do setor público que possibilitaria a redução e aplicação mais proveitosa de recursos para a máquina pública. Diante disso, anuncia investimentos estratégicos para a elevação de gastos sociais com ênfase no atendimento aos mais pobres (BRASIL, 1999a), evidenciando a focalização nas políticas sociais, para atendimento apenas de parte da população.

Nesse mesmo pronunciamento, anuncia o que seria o novo Plano Plurianual – PPA – para o período de 2000-2003, que teria sido elaborado com base na experiência do Programa Brasil em Ação, o qual inaugurou um modelo gerencial para o setor público brasileiro voltado aos resultados, com avaliação contínua cujas características estavam pautadas na transparência e na eficiência, por meio da responsabilização por custos e resultados. Esse modelo de gerenciamento do setor público implicaria maiores estímulos à formação de parcerias entre o Governo, a iniciativa privada e as organizações da sociedade civil. Essas parcerias desempenhariam um papel importante na superação de desafios em diversas áreas como: infraestrutura econômica, desenvolvimento social, desequilíbrios regionais, meio ambiente, ciência e tecnologia (BRASIL, 1999a).

A partir disso, o programa de privatizações e de concessões foi fortemente impulsionado e buscava-se, conforme Mensagem presidencial de 1999, uma redefinição da estrutura do setor produtivo brasileiro e, ainda, a substituição do que se denominou de antigo tripé: empresa estatal, grande empresa nacional familiar e empresa estrangeira, e o ajuste estrutural das contas públicas. As ações elencadas mostram a disposição do Brasil em privatizar as empresas públicas, retirando o Estado de seu controle e abrir o mercado brasileiro para entrada do capital estrangeiro com vistas a integrar-se à chamada globalização, com uma economia aberta.

Para justificar as medidas, aponta-se que naquele período o Estado não precisaria mais preocupar-se com aporte de recursos para modernização das empresas estatais, assim, demarcam-se espaços em que a atuação do Estado não seria mais necessária, o que favoreceria o chamado ajuste fiscal e auxiliaria na reestruturação dos gastos públicos com serviços sociais básicos. Nesse período, é proposto o Programa Nacional de Desestatização como um dos principais instrumentos da reforma do Estado, assim como é criado o Conselho Nacional de Desestatização para a condução do programa, que prevê a retirada do Estado de diversas áreas em que atuava.

No ano de 2000, afirma-se que o processo de transformação do Estado ainda não está concluído, mas que já é possível vislumbrar uma nova relação Estado-sociedade, isso com o programa de privatizações e concessões de serviços públicos que visavam aumentar os investimentos, a eficiência, a qualidade e a cobertura desses serviços e permitir ao Estado desenvolver suas, quais seja: regulação, fiscalização, atendimento às necessidades sociais básicas da população, formulação e implementação de políticas públicas, de geração de emprego e renda, além de ações compensatórias para os grupos sociais e regiões mais carentes (BRASIL, 2000).

Nessa Mensagem, fala-se da Educação Infantil, deixa-se claro a repartição da responsabilidade para com a Educação Básica, referindo-se, sobretudo, à Educação Infantil, como sendo da família e como corresponsabilidade das três esferas do governo, e emenda-se que esta exige programas governamentais mais eficazes em seus objetivos educacionais e de expansão de matrículas. Destaca-se que é preciso analisar em separado as faixas etárias de até três anos e de quatro a seis anos. Acrescenta-se que, dados de 1998 sobre as creches, indicariam atendimento muito inferior à demanda educacional. Entretanto, mais uma vez a União retira-se da responsabilidade, demarcando a Educação Infantil como atribuição dos municípios. A União deveria fortalecer a assistência financeira e técnica e definir diretrizes nacionais e padrões mínimos de infraestrutura para o funcionamento adequado das instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2000).

Uma das respostas na definição dessas diretrizes em âmbito Federal deu-se a partir da implantação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, publicado no ano de 1998, cujo documento recebeu diversas críticas da comunidade

acadêmica por sua construção unilateral, sem ouvir pesquisadores, professores ou comunidade escolar. Além disso, retrata o contexto de reformas em que foi concebido, fazendo parte do pacote dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Assim como, ocorreu com os PCNs, o Referencial foi rapidamente disseminado no sentido de distribuição, conforme aponta Kuhlmann Jr., a

[...] distribuição de centenas de milhares de exemplares às pessoas que trabalham com esse nível educacional mostra o poder econômico do MEC e seus interesses políticos, muito mais voltados para futuros resultados eleitorais do que preocupados com a triste realidade das nossas crianças e instituições (KUHLMANN, 1999, p. 52).

Para além disso, os Referenciais estavam ainda vinculados ao programa Parâmetros em Ação, difundido em 1999, que tinha como propósito anunciado o de

[...] apoiar e incentivar o desenvolvimento profissional de professores e especialistas em educação, de forma articulada com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e para a Educação Indígena e da Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 1999b, p. 3).

Entretanto, os municípios só teriam acesso ao programa caso aderissem ao Referencial, denunciando o que entendemos como coação do MEC e mais uma amostra da centralidade empreendida nesse período quanto à definição da educação, também da Educação Infantil, distanciando-se da anunciada democracia, autonomia e descentralização ao se tratar das diretrizes para a educação pública nacional.

Ainda no ano de 1999, foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI -, pela Resolução CNE/CEB nº 1/1999 e pelo Parecer CNE/CEB nº 22/1998. Composta por oito diretrizes, as DCNEI de 1999 traziam em seu texto questões importantes sobre a Educação Infantil, como o educar e o cuidar, ações educativas intencionais, avaliação do desenvolvimento da criança, formação de professores, entre outros, não fazendo menção ao Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil de 1998.

Na Mensagem enviada ao Congresso no ano de 2001, anunciou-se que os seis anos de reforma do Estado começavam a dar resultados significativos na área social, aí também a educação pública, que teria recebido eficiência e qualificado o

gasto público. Um dos elementos destacados para isso seria os sistemas de avaliação, que teriam possibilitado acompanhar o desempenho do sistema educacional em nível nacional. Desse modo,

A educação passou por reformas profundas nos últimos anos. Foram modificadas as formas de financiamento, a avaliação, os currículos e introduziram-se novas tecnologias. O Governo Federal revolucionou a produção de informações educacionais e a avaliação do ensino. [...] Os indicadores de desempenho apresentam notável evolução como fruto das mudanças estruturais promovidas em estreita colaboração entre as três esferas de Governo, com a sociedade civil e a comunidade educativa em geral (BRASIL, 2001a, p. 42).

Como é possível compreender, a centralidade nas avaliações educacionais passaram a definir, ainda partir dos PCNs e dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, os conteúdos considerados relevantes, as práticas pedagógicas e abriram espaço para que a sociedade civil, identificada, em muitos casos, com o terceiro setor e representado por Institutos, Fundações e Ongs, ligadas a grandes empresas nacionais, passassem a cuidar dos indicadores apresentados nas avaliações e a ditar por meio de sua interferência política e do espaço que conseguiram, por exemplo, na mídia nacional, o que se espera para a educação e a qualidade que ela deve apresentar.

Ainda no ano de 2001, tivemos a aprovação do Plano Nacional de Educação - PNE, que estava previsto tanto na Constituição Federal de 1988, como também na LDB de 1996. De acordo com Moreira e Lara (2012), a elaboração do PNE ficou reservada ao MEC, ficando de fora o Fórum Nacional de Educação como órgão participativo ao se definir as políticas educacionais. Desse modo, conforme asseveram as mesmas autoras, a sociedade não participou dos debates para elaboração do PNE e, assim, tornou-se mais fácil atender às diretrizes das agências internacionais, ao anunciar-se que o PNE deveria convergir com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos em que a Educação Básica foi definida como propulsora do desenvolvimento dos países. De acordo com Dourado (2010), o PNE resultou da

[...] hegemonia governamental no Congresso Nacional, que buscou traduzir a lógica das políticas governamentais em curso. O Governo FHC, por meio do Ministério da Educação, efetivou políticas e lógicas de gestão, visando implementar amplo processo de reforma da educação nacional, cujas prioridades se constituíram,

hegemonicamente, pela adoção de políticas focalizadas, com forte ênfase no ensino fundamental, e pela efetivação de vários instrumentos e dispositivos, visando à construção de um sistema de avaliação da educação (DOURADO, 2010, p. 683).

Com o pressuposto apresentado por Dourado (2010), o PNE, Lei nº 10.172 promulgada em 9 de janeiro do ano de 2001 e com prazo previsto para o ano de 2011, apresentou restrições importantes ao tratar-se da gestão e do financiamento da educação, em função, ainda, de nove vetos presidenciais. Para além disso, Dourado (2010) aponta que houve “[...] a interpenetração entre as esferas pública e privada sob a égide do mercado, o que, na prática, abriu espaços para a consolidação de novas formas de privatização da educação, sobretudo da educação superior” (DOURADO, 2010, p. 684), com a lógica e a concepção política decorrentes do Governo FHC.

Com relação à Educação Infantil, não se distanciou dos encaminhamentos para as demais políticas educacionais que se submeteram aos ditames econômicos. Definiram-se os seguintes objetivos e metas:

Quadro 2: PNE 2001 e a Educação Infantil

Plano Nacional de Educação – Lei 10.172 de 2001 - 2011	
Objetivos e Metas para a Educação Infantil	
1.	Ampliar a oferta de Educação Infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 e 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos
2.	Elaborar, no prazo de um ano, padrões mínimos de infra-estrutura públicas e privadas, que, assegurem o atendimento das características das distintas faixas etárias e das necessidades do processo educativo
3.	A partir do segundo do plano, somente autorizar construção e funcionamento de instituições de Educação Infantil, públicas ou privadas, que atendam aos requisitos de infraestrutura definidos no item anterior.
4.	Adaptar os prédios de Educação Infantil de sorte que, em cinco anos, todos estejam conformes aos padrões mínimos de infra-estrutura estabelecidos.
5.	Estabelecer um Programa Nacional de Formação dos Profissionais de Educação Infantil, com a colaboração da União, Estados e Municípios, inclusive das universidades e institutos superiores de educação e organizações não-governamentais.
6.	Admitir novos profissionais na Educação Infantil que possuam a titulação mínima em nível médio, modalidade normal, dando-se preferência à admissão de profissionais graduados em curso específico de nível superior.
7.	No prazo máximo de três anos a contar do início deste plano, colocar em execução programa de formação em serviço, em cada município ou por grupos de Município, preferencialmente em articulação com instituições de ensino superior, com a cooperação técnica e financeira da União e dos Estados, bem como, para a formação do pessoal auxiliar.
8.	Assegurar que, em dois anos, todos os Municípios tenham definido sua política para a Educação Infantil, com base nas diretrizes nacionais, nas normas complementares

estaduais e nas sugestões dos referenciais curriculares nacionais.
9. Assegurar que, em três anos, todas as instituições de Educação Infantil tenham formulado, com a participação dos profissionais de educação neles envolvidos, seus projetos pedagógicos.
10. Estabelecer em todos os Municípios, no prazo de três anos, sempre que possível em articulação com as instituições de ensino superior que tenham experiência na área, um sistema de acompanhamento, controle e supervisão da Educação Infantil, nos estabelecimentos públicos e privados, visando ao apoio técnico-pedagógico para a melhoria da qualidade e à garantia do cumprimento dos padrões mínimos estabelecidos pelas diretrizes nacionais e estaduais.
11. Instituir mecanismos de colaboração entre os setores da educação, saúde e assistência na manutenção, expansão, administração, controle e avaliação das instituições de atendimento das crianças de 0 a 3 anos de idade.
12. 12. Garantir a alimentação escolar para as crianças atendidas na Educação Infantil, nos estabelecimentos públicos e conveniados, através da colaboração financeira da União e dos Estados.
13. Assegurar, em todos os Municípios, o fornecimento de materiais pedagógicos adequados às faixas etárias e às necessidades do trabalho educacional, de forma que, em cinco anos, sejam atendidos os padrões mínimos de infra-estrutura definidos na meta nº 2
14. Incluir as creches ou entidades equivalentes no sistema nacional de estatísticas educacionais, no prazo de três anos.
15. Extinguir as classes de alfabetização incorporando imediatamente as crianças no ensino fundamental e matricular, também, naquele nível todas as crianças de 7 anos ou mais que se encontrem na Educação Infantil.
16. Implantar conselhos escolares e outras formas de participação da comunidade escolar e local na melhoria do funcionamento das instituições de Educação Infantil e no enriquecimento das oportunidades educativas e dos recursos pedagógicos.
17. Estabelecer, até o final da década, em todos os Municípios e com a colaboração dos setores responsáveis pela educação, saúde e assistência social e de organizações não governamentais, programas de orientação e apoio aos pais com filhos entre 0 e 3 anos, oferecendo, inclusive, assistência financeira, jurídica e de suplementação alimentar nos casos de pobreza, violência doméstica e desagregação familiar extrema.
18. Adotar progressivamente o atendimento em tempo integral para as crianças de 0 a 6 anos.
19. Estabelecer parâmetros de qualidade dos serviços de Educação Infantil, como referência para a supervisão, o controle e a avaliação, e como instrumento para a adoção das medidas de melhoria da qualidade.
20. Promover debates com a sociedade civil sobre o direito dos trabalhadores à assistência gratuita a seus filhos e dependentes em creches e pré-escolas, estabelecido no art. 7º o , XXV, da Constituição Federal. ** Encaminhar ao Congresso Nacional projeto de lei visando à regulamentação daquele dispositivo. 26. Observar as metas estabelecidas nos demais capítulos referentes à Educação Infantil
21. Assegurar que, em todos os Municípios, além de outros recursos municipais os 10% dos recursos de manutenção e desenvolvimento do ensino não vinculados ao FUNDEF sejam aplicados, prioritariamente, na Educação Infantil.
22. (VETADO) ⁶¹

⁶¹ A Meta vetada pelo executivo Federal tinha a seguinte redação: 22. 'Ampliar o Programa de Garantia de Renda Mínima associado a ações sócio-educativas, de sorte a atender, nos três primeiros anos deste Plano, a 50% das crianças de 0 a 6 anos que se enquadram nos critérios de seleção da clientela e a 100% até o sexto ano'. Razões do veto: 'A última revisão do PPA contempla, para 2001, o atendimento de um universo de 4,3 milhões de crianças de 0 a 6 anos beneficiadas pelo Programa de Garantia de Renda Mínima, o que representa considerável incremento em relação ao previsto para 2000, exercício em que foram contempladas em torno de 383,4 mil crianças. Todavia, as metas propostas de atingimento de 50% da clientela habilitada em 3 anos e de 100%, em 6 anos, implicam conta em aberto para o Tesouro Nacional, configurando-se em despesa adicional de caráter continuado, sem a correspondente fonte de recurso, o que não se compadece com o quanto estabelecido nos arts. 16 e 17 da Lei de Responsabilidade Fiscal. Assim,

23. Realizar estudos sobre custo da Educação Infantil com base nos parâmetros de qualidade, com vistas a melhorar a eficiência e garantir a generalização da qualidade do atendimento.
24. Ampliar a oferta de cursos de formação de professores de Educação Infantil de nível superior, com conteúdos específicos, prioritariamente nas regiões onde o déficit de qualificação é maior, de modo a atingir a meta estabelecida pela LDB para a década da educação.
25. Exercer a ação supletiva da União e do Estado junto aos Municípios que apresentem maiores necessidades técnicas e financeiras, nos termos dos arts. 30, VI e 211, § 1º, da Constituição Federal.
26. Observar as metas estabelecidas nos demais capítulos referentes à Educação Infantil.

Fonte: Brasil (2001b).

Apesar da não participação de educadores e de pesquisadores educacionais na definição dos objetivos e metas do PNE, compreendemos que apresentou elementos importantes para a Educação Infantil, conforme notamos no quadro 2. Todavia, em sentido contraditório, não se deixa claro o aporte de recursos para o cumprimento de tais objetivos e metas; também, observamos que todos eles dependem de financiamento para efetivarem-se, por exemplo, o primeiro objetivo/meta que prevê a ampliação de vagas na Educação Infantil⁶². Por conseguinte, na elaboração do Plano Plurianual – PPA – também não se delineou orçamento para consecução das metas/objetivos propostos no PNE o denota o fracasso do PNE, tendo em vista os limitadores que se impuseram.

Em documento⁶³ divulgado no ano de 2002, intitulado de “Integração das instituições de Educação Infantil aos sistemas de ensino: um estudo de caso de cinco municípios que assumiram desafios e realizaram conquistas”, são apresentadas as práticas que teriam dado certo na passagem do atendimento à criança pequena da área assistencial para as Secretarias Municipais de Educação. Deixa-se claro que a responsabilidade para com a Educação Infantil seria do município, coadunando-se ao apresentado no PNE, pois assevera-se que são necessárias políticas municipais. Nesse sentido, é preciso que as Secretarias Municipais de Educação

por contrariar o interesse público, propõe-se o veto ao texto mencionado’ (BRASIL, 2001b, s/p). Desse modo, o Governo Federal veta uma das metas que poderia viabilizar, conforme Moreira e Lara (2010), maior comprometimento em termos de verbas para a Educação Infantil.

⁶² Articulado a questão do repasse de recursos estão os nove vetos do Presidente FHC, o que teria impossibilitado, logo, de início o alcance dos objetivos/metapas apresentados no Plano aprovado.

⁶³ No documento, são relatados e analisados os processos de implementação de políticas de Educação Infantil em cinco municípios do país: Itajaí/SC, Corumbá/MS, Manaus/AM, Martinho Campos/MG e Maracanaú/CE.

[...] se organizem, tanto no que diz respeito à **estrutura**, quanto no que se refere **ao orçamento**, para fazer face às demandas por **ampliação do atendimento e melhoria da qualidade dos serviços oferecidos**, buscando as **articulações necessárias para a construção de uma política municipal de Educação Infantil**. [...] representa, ainda, **para o município**, a **construção de novos prédios e a reforma e manutenção dos já existentes**. Considerando-se as funções de cuidar e educar crianças de zero a seis anos, é indispensável que, juntamente com as ações relativas ao espaço físico, haja **um investimento nos equipamentos e materiais pedagógicos das instituições** (BRASIL, 2002b, p. 10-11, grifos nossos).

O documento demonstra claramente o anúncio da Educação Infantil como responsabilidade dos municípios e enaltece aqueles que tomaram a dianteira em sua organização. Além disso, no excerto, podemos notar o indicativo de que se devem buscar articulações e/ou, poderíamos dizer, parcerias, para que as Secretarias Municipais de Educação possam atender às demandas geradas pela inserção da Educação Infantil como parte da Educação Básica. Vejamos o exemplo trazido dessas parcerias no município de Itajaí/SC, que além da articulação entre as diversas Secretarias Municipais teria estabelecido também “[...] parcerias com as empresas locais” (BRASIL, 2002b, p. 19), para a oferta da Educação Infantil e evidencia-se que “Quanto ao financiamento, a Educação Infantil funciona com **recursos próprios da Prefeitura, da Secretaria do Desenvolvimento Social e da Família e convênios firmados com empresas locais**” (BRASIL, 2002b, p. 25, grifos nossos). Emenda-se que, ainda, existem “[...] empresas do município que garantem vagas com o pagamento de berços para os filhos de suas funcionárias” (BRASIL, 2002b, p. 2). Evidencia-se tanto o caráter assistencial no atendimento, como também a oferta da vaga vinculada à figura da mãe que trabalha e não como direito da criança.

Já no município de Maracanaú, no Ceará, uma empresa de bebidas auxilia uma creche comunitária e outra faz doações de “[...] biscoitos que não são aprovados pelo controle de qualidade”. Todavia, adverte-se que “Considerando a dimensão do parque industrial de Maracanaú, a participação das empresas na área educacional é muito pequena” (BRASIL, 2002b, p. 42).

Ao final do documento⁶⁴, assevera-se que:

As evidências nos mostram que existe um caminho aberto e a consciência da necessidade de integrar políticas e **estabelecer parcerias, mas essas possibilidades, ainda, têm sido pouco exploradas**. Exemplo disso é a **quase inexistência de parcerias com as empresas**, mesmo em regiões essencialmente industriais, nas quais as crianças que frequentam a Educação Infantil são filhos de trabalhadores das fábricas próximas às instituições (BRASIL, 2002b, p. 80, grifos nossos).

Trouxemos esse documento para demonstrarmos o quanto o atendimento educacional voltado à Educação Infantil estaria fortemente vinculado ao assistencialismo e, ainda, o entendemos como evidência de que os municípios deveriam buscar parcerias, doações, poderíamos dizer “restos” para que o atendimento à Educação Infantil se efetivasse sem que houvesse investimentos por parte do Estado.

Saviani (1997) aponta que em todas as propostas de políticas educacionais desse período, era FHC, encontram, apesar de sua aparente desarticulação e autonomia, um ponto condutor central, que é o esforço em reduzir custos, encargos e investimentos públicos e/ou a busca em transferi-los ou dividi-los. Logo, a parceria com a iniciativa privada e as organizações não governamentais ditariam as ações do período (SAVIANI, 1997). Desse modo, abre-se e busca-se a todo o custo a possibilidade, também pela via das legislações educacionais promulgadas e das políticas educacionais implementadas, de atuação das parcerias na educação pública, ou o que definimos na segunda seção desta tese como as PPPEs na educação.

Claramente, o Governo de FHC significou importante avanço para as investidas neoliberais nas políticas implementadas no Brasil a partir da década de 1990. Observamos que ganharam força e legalidade, por meio das estratégias de desconstitucionalização, a probabilidade e a legalidade do estabelecimento de parcerias público-privadas nesse contexto, também para a Educação Básica e, nessa, para a Educação Infantil. Além disso, inicia-se e implanta-se neste período o processo de centralização e institucionalização das avaliações em larga escala. O

⁶⁴ Além disso, chama-se a atenção para a elaboração das Diretrizes Municipais para a Educação Infantil, todas fundamentadas no Referencial Curricular para a Educação Infantil, e que deram a possibilidade de participação dos municípios no Programa Parâmetros em Ação.

que percebemos, apesar dos avanços em determinadas áreas de acesso a políticas sociais nos Governos de Lula e Dilma, expostos nas subseções subsequentes, avançamos também no âmbito do estabelecimento de parcerias para a educação pública.

3.2 O GOVERNO LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA: EXPECTATIVAS E REALIDADE PARA AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Contradizendo as expectativas dos afiliados ao Governo de FHC, ele não consegue eleger seu sucessor nas eleições para a Presidência da República no ano 2002. Desse modo, toma posse no ano de 2003 Luiz Inácio Lula da Silva – Lula -, do Partido dos Trabalhadores - PT⁶⁵, trazendo em seu currículo o fato de ter encabeçado diversos movimentos de contra hegemonia, várias greves, movimentos e lutas contra as elites brasileiras. Desse modo, Lula desempenhou, em conjunto com seu partido, na história da política brasileira recente, um forte papel na luta pela conquista de direitos como também em oposição à retirada desses após a promulgação da Constituição Federal de 1988, antes de ser Governo, mesmo que pesem contra ele e o PT diversas acusações de ter-se aliado a essas mesmas elites para conseguir chegar ao poder.

Um dos exemplos de enfrentamentos travados pelo PT, por meio de seus representantes, ao tratarmos, especificamente do processo de elaboração da LDB nº 9.394/96, de acordo com Saviani (2008), foi que tanto a elaboração quanto a tramitação deram-se por meio de enfrentamentos e embates constantes entre a comunidade de educadores e os representantes do Governo de FHC, que tinham uma orientação de política educacional que não expressava os anseios dos educadores. Nesse contexto, o papel do PT foi um canal político de reivindicações e aspirava-se que com a sua chegada ao poder federal poder-se-ia inaugurar uma

⁶⁵ Krawczyk e Vieira, (2008) apontam que o senso crítico contido no período da Ditadura Militar ressurgiu com a reorganização das forças sociais, dentre as quais se destacavam as organizações sindicais que, juntamente, com os intelectuais formaram um partido político de esquerda, denominado de Partido dos Trabalhadores – PT (KRAWCZYK; VIEIRA, 2008). Desse modo, se demonstra logo em seu surgimento a opção política, ideológica que incitou, nesse período, a constituição e atuação do PT.

nova era para a educação. Com a troca no poder, que ocorreu em 2003, logo após Lula ter sido eleito Presidente, entretanto, os seus primeiros movimentos foram deixando clara a frustração daquela expectativa, pois, em linhas gerais, a orientação política do Governo que o precedeu foi conservada. Para área das políticas educacionais, portanto, também não significou nenhuma grande ruptura (SAVIANI, 2008).

No primeiro Governo⁶⁶ de Lula, houve já uma clara tendência de aproximação com empresariado brasileiro, assim como ocorria com seu antecessor, o que significou, em muitos casos, a possibilidade de atuação dos segmentos empresariais na formulação das políticas públicas e ainda na sua implementação.

As políticas educacionais não ficaram imunes a essa aproximação e a atuação dos empresários, mesmo que em alguns momentos apresentassem espaços para posicionamento de segmentos ligados à defesa da escola pública, gratuita e estatal. Nesse sentido, de acordo com Boito Jr. (2012), o governo de Lula promoveu a ascensão política de parte da burguesia brasileira⁶⁷.

Indícios de que os empresários estariam articulando-se ao governo para a definição de políticas públicas podem ser evidenciados quando Lula ainda era candidato à presidência da República, em campanha no ano de 2002, momento em que apresentou o documento denominado de “Carta ao povo Brasileiro”. Nesse documento, asseverava que:

Lideranças populares, intelectuais, artistas e religiosos dos mais variados matizes ideológicos declaram espontaneamente seu apoio a um projeto de mudança do Brasil. Prefeitos e parlamentares de partidos não coligados com o PT anunciam seu apoio. **Parcelas significativas do empresariado vêm somar-se ao nosso projeto. Trata-se de uma vasta coalizão**, em muitos aspectos suprapartidária, que busca abrir novos horizontes para o país (SILVA, 2002, s/p, grifos nossos).

Ao referir-se aos empresários, Lula está tratando de segmentos ligados à indústria, aos representantes do agronegócio e do setor financeiro, entre outros, que

⁶⁶ O primeiro mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva – Lula - foi do ano de 2003 até o ano de 2006, quando foi reeleito, permanecendo na Presidência da República até o ano de 2010, quando encerrou seu segundo mandato. Em 2011, assume a Presidência do Brasil Dilma Vana Rousseff, na vigência do mandato do presidente Lula, Dilma esteve à frente do Ministério das Minas e Energia e posteriormente, foi Ministra chefe da Casa Civil.

⁶⁷ Boito Jr. (2012) esclarece que isso não significa que em algum momento a burguesia interna brasileira tenha ficado de fora do poder, mas, o que ocorre é que ela teve condições no governo Lula de melhorar suas condições de atuação.

se mostravam contrariados com a política econômica de Fernando Henrique Cardoso⁶⁸, pois esse havia dado ênfase em seu Governo ao incentivo e à abertura do país para o capital internacional, o que prejudicou o capital nacional. Desse modo, nos anos de 1990, conforme Boito Jr. (2012), o grande empresariado interno caracterizou-se por uma atitude de defesa e, além disso, tímida frente à “[...] abertura comercial: os industriais reclamavam do ritmo acelerado da abertura e da falta de uma política de Estado que preparasse a indústria brasileira para concorrência aberta” (BOITO JR, 2012, p. 70).

A grande burguesia interna, de acordo com Boito Jr. (2012), é representada por parte do empresariado brasileiro que agrupa

[...] grupos industriais, bancos, agronegócio, construção civil e outros. O que unifica setores tão heterogêneos da classe capitalista brasileira numa mesma fração burguês é a sua disputa com o capital financeiro internacional, tanto no interior do país quanto – e cada vez mais – na arena internacional [...] (BOITO JR., 2012, p. 77).

Logo, essa fração do empresariado quer um Estado que seja “[...] enxuto para os trabalhadores e dadivoso para os empresários” (BOITO JR., 2012, p. 102). Isso demonstra a metamorfose do neoliberalismo por meio do que denominamos na segunda seção de terceira via, ou seja, a burguesia quer a intervenção do Estado na economia, tanto como investidor quanto como facilitador dos investimentos privados. A intenção é justamente realizar uma unidade naquilo que a princípio parece contraditório que é a relação entre o capital estatal e o capital privado. Assim, para Boito Jr.,

As grandes empresas privadas nacionais têm as empresas estatais como sócias, compradoras, fornecedoras e financiadoras de seus empreendimentos. Porém, a delimitação da parte da produção e do mercado que cabe a cada segmento, o privado e o estatal, é motivo de disputa no interior da burguesia interna. Dentro do Governo Lula, refletindo essa contradição, temos uma ala mais estatizante que disputa espaço político com outra mais privatista. [...] mais recentemente foi a ala privatista que formulou a política de consolidação e de criação de grandes empresas privadas brasileira – os ‘campeões nacionais’ – nos mais diferentes segmentos da economia, para disputa posição no mercado mundial (BOITO JR., 2012, p. 101).

⁶⁸ De acordo com as análises de Boito Jr. (2004), ‘Ao longo da década de 1990, a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP) desenvolveu várias campanhas de protesto contra a política de juros e a abertura comercial ‘exagerada’ dos governos neoliberais’ (BOITO JR., 2004, p. 275).

O pressuposto do aumento do poder econômico internamente e, ainda, pela consequente abertura de maior espaço na condução política e ideológica, fez com que os empresários se organizam, mesmo considerando as contradições internas aí inerentes que provocam a competição entre eles, por um projeto que os une, que seria o de solidificar o capital interno para poder competir, externamente.

Podemos afirmar; entretanto, que existia certa convergência com o projeto societário já engendrado no período de FHC, o que se evidencia na primeira Mensagem enviada ao Congresso Nacional, pelo Presidente Lula, no ano de 2003, quando afirma que seria “[...] necessário prosseguir no esforço de ajuste fiscal em curso, com responsabilidade, de forma a gerar um superávit primário condizente com a perspectiva de estabilização da relação entre a dívida pública e o PIB” (BRASIL, 2003, p. 7), dando claros indicativos que seguiria os projetos de seu antecessor, frustrando as expectativas de muitos trabalhadores, ressaltando que não se tratava, somente, de garantir o cumprimento de metas quantitativas, mas de aprimorar a qualidade, tanto no que se referia ao gasto como da receita pública.

Para a construção do que se denominou de “novo Contrato Social”, seria preciso organizar, dar visibilidade e promover os parceiros estratégicos (partidos políticos, lideranças empresariais, movimento sindical e terceiro setor), dando-lhes voz permanente e assumindo o debate das contradições da parceria, além de buscar os pontos comuns de acordo. Tais fatores demonstram a evidente aproximação com o grande empresariado nacional na definição desse “novo Contrato Social” (BRASIL, 2003).

Anuncia-se a continuidade do processo de reformas que seriam necessárias para criar as condições para o crescimento econômico, com distribuição de renda, criação de empregos e oportunidades de trabalho. Dentre essas reformas estariam a da Previdência, a Tributária e a legislação trabalhista que deveriam ser legitimadas pela discussão com a sociedade civil. A reforma nessas áreas incide, diretamente, sobre as condições de vida dos trabalhadores, precarizando-as e modificando conquistas provenientes de lutas contra hegemônicas travadas por anos.

Notamos que a Mensagem encaminhada pelo Governo define como eixo central de ações o social, mas, esse só teria êxito mudando o rumo do Brasil com o esforço conjunto da sociedade e do Estado. Assim, “O debate com a sociedade será determinante na definição das estratégias, na formulação de políticas, articulação

das parcerias e implementação de ações de governo de forma participativa e transparente, sob efetivo controle social” (BRASIL, 2003, p. 16). Desse modo, observamos que não há a endemonização do Estado, como se fazia no Governo de FHC; porém, mantém-se o discurso da necessidade de reformas, assim como se propõem as parcerias, as articulações (que sabemos não ser possível ao tratar-se de interesses de classes antagônicas) e a busca pela qualidade nos serviços públicos, anunciando a continuidade e o aperfeiçoamento das práticas das avaliações.

No que se refere à educação, cria-se um subtítulo na Mensagem Presidencial encaminhada para o Congresso, específico para a Educação Infantil, o que não se verifica nas Mensagens encaminhadas no Governo de FHC. Afirma-se que com o fim de superar as desigualdades regionais no atendimento nas creches e pré-escolas, seria necessário que, integrados a União, estados e municípios compartilhassem responsabilidades quanto à expansão da oferta de Educação Infantil e definissem um valor custo-aluno-qualidade para as creches e as pré-escolas (BRASIL, 2003). Indica-se aí o princípio do que viria a compor o financiamento da Educação Infantil, pela Emenda Constitucional nº 53 de 2006, que criaria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb –, regulamentado pela Lei nº 11.946 do ano de 2007 e pelo Decreto nº 6.253 do mesmo ano.

Na Mensagem enviada ao Congresso Nacional no ano de 2004⁶⁹, notamos o uso do termo Parceria Público-Privada, termo não encontrado nas mensagens anteriores, nem mesmo nas elaboradas nos anos de Governo FHC, que evidenciava a privatização, mas não se fez uso, ao menos nas mensagens Presidenciais enviadas ao Congresso, do termo PPP, que aparece na Mensagem encaminhada pelo Governo de Lula no ano de 2004. Todavia, refere-se à infraestrutura:

A Parceria Público Privada (PPP), cujo projeto o Governo já enviou ao Congresso Nacional, é peça decisiva para a retornada dos

⁶⁹ Nesse mesmo ano, cria-se o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES – e aliado a este o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE. O SINAES apresenta como objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e, com o ENADE, de avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes. O exame é obrigatório para os alunos selecionados e condição indispensável para a emissão do histórico escolar. A primeira aplicação ocorreu em 2004, e a periodicidade máxima da avaliação é trienal para cada área do conhecimento. Há aí uma amostra da centralidade dos processos de avaliação, o que não impediu a proliferação de cursos superiores de qualidade duvidosa no país.

investimentos em infra-estrutura no Brasil. As restrições orçamentárias e fiscais, combinadas com a gravidade das demandas existentes nesta área, em especial na área de saneamento e transporte, exigiram que o governo adotasse uma solução criativa, caracterizada pela parceria entre o poder público e o setor privado, viabilizando investimentos na área de infra-estrutura, que nenhum dos dois setores conseguiria fazer sozinho (BRASIL, 2004, p. 11).

Destaca-se nessa Mensagem que o maior desafio do Brasil seria o de fazer da inclusão social fator determinante do desenvolvimento, e manter, ao mesmo tempo, a estabilidade econômica conquistada, nesse sentido, as PPPs seriam importantes. Aponta-se que se preparam reformas estruturais que o Governo teria o compromisso de encaminhar até o ano de 2006, dentre as quais: a política, a sindical e a trabalhista. Não obstante, evidencia-se que as prioridades para o no de 2004 seriam a geração de empregos e os investimentos na área social e de infraestrutura, que fariam o Brasil crescer e manter a estabilidade (BRASIL, 2004).

Destaca-se que o Governo teria uma atitude conciliatória, agregadora e inovadora, o que contribuiria para concretização das condições da governabilidade e, ainda, para reformas que iriam

[...] redesenhar o Estado brasileiro, como a Previdenciária e a Tributária. O Governo valorizou o diálogo, o entendimento e a negociação, sem, contudo, perder a firmeza nas decisões quanto a temas polêmicos. Em nenhum momento abriu-se mão da responsabilidade de se fazer o que precisava ser feito” (BRASIL, 2004, p. 9).

Há nesse excerto indicações de que rumos o Governo vinha perseguindo, mostrando-se também uma face desconhecida do PT, que se evidencia por seu caráter combinatório, pois, ao mesmo tempo, são definidas e propostas medidas sociais focalizadas em determinados grupos, perdendo de vista o caráter universal, e concomitantemente, são atendidos também os interesses do grande empresariado.

Nessa mesma Mensagem Presidencial, elabora-se um subtítulo específico para as PPPs, anunciando-se que o Governo enviou ao Congresso Nacional projeto que seria essencial e decisivo para a retornada dos investimentos em infraestrutura. Justifica-se que as restrições orçamentárias e fiscais e, ainda, as demandas existentes nesta área, exigiram “[...] solução criativa, caracterizada pela parceria entre o poder público e o setor privado” (BRASIL, 2004, p. 11). Tal medida se

coaduna ao que já vinha sendo proposto pelo Governo anterior, isto é, as parcerias com o setor privado, justificando-se que o Estado não daria conta de realizar todas as ações que estavam sob a sua responsabilidade, repassando-as para o setor privado ou propondo-se as parcerias público-privadas.

No ano de 2005, na Mensagem enviada ao Congresso, o Presidente afirma, nas páginas iniciais, que um bom exemplo da boa atuação no ano anterior, com a articulação com o Congresso, teria sido a lei das Parcerias Público-Privadas, aprovada no final do ano de 2003⁷⁰, que teria criado um mecanismo de financiamento de obras essenciais ao nosso modelo de desenvolvimento em processo no país. Destaca-se que a ação conjunta do Estado e da sociedade, identificada, entendemos, com o terceiro setor, seria fundamental para a consolidação do desenvolvimento sustentável e, também, da inclusão social. Para além disso, estar-se-iam aprimorando instrumentos de gestão, para gerar a eficácia, efetividade da gestão e modernização do Estado, assim como propunha o Governo de seu antecessor.

A Educação Infantil é mencionada, ainda, ao afirmar-se que é necessária a criação de uma política nacional que abranja essa etapa. As discussões para tais encaminhamentos estariam em andamento com objetivo de melhoraria no aprendizado e de criação de bases sólidas para a educação de crianças de zero a seis anos. Isso é interessante pelo fato de que se abre espaço para discussões que, possivelmente, poderiam encaminhar ações para a área. Chama-nos a atenção a indicação, anunciada na Mensagem, de que “Em 2003, em parceria com entidades da sociedade civil, foi elaborada a Política Nacional de Educação Infantil, que estabelece as diretrizes, metas e estratégias para ampliação do atendimento de creches e pré-escolas” (BRASIL, 2004, p. 157). Todavia, lembramos que já haviam sido estabelecidos para a Educação Infantil e, ainda, não cumpridas, objetivos/metast no PNE de 2001.

No ano de 2005, o Governo Federal propõe o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil – ProInfantil. Tratava-se de um programa desenvolvido pela União cujas ações foram coordenadas pela Secretaria

⁷⁰ O Presidente refere-se à Lei 11.079 de 30 de dezembro de 2004. Essa lei instituiu as normas gerais para licitação e contratação e parceria público-privada no âmbito da administração pública.

da Educação Básica – SEB - a Secretaria de Educação a Distância – SEED e Coordenação Nacional do ProInfantil⁷¹.

O programa, de formação inicial, voltar-se-ia aos professores em exercício na Educação Infantil, que atuavam em creches e pré-escolas da rede pública e da rede privada sem fins lucrativos (filantrópicas, comunitárias ou confessionais, conveniadas ou não) e que não possuísem formação mínima exigida pela legislação. O curso de nível de Ensino Médio seria realizado à distância e corresponderia à modalidade Normal, mas, para tanto, foram estabelecidas parcerias com Universidades para a efetivação da formação. Observamos que se propõe uma solução paliativa para um problema enfrentado no âmbito da Educação Infantil, ou seja, qualificarem-se os professores em nível médio, na modalidade à distância, o que pode indicar uma precarização na formação oferecida, para atender ao estabelecido na LDB de 1996, mas primando-se pelo mínimo exigido em lei, Ensino Médio, e, não por uma formação em nível superior que, se supõe, traria maior qualidade formativa inicial para os professores.

Na Mensagem enviada ao Congresso no ano de 2006, ratifica-se a atitude adotada pelo Governo de diálogo adjetivado como responsável e qualificado com todos os segmentos da sociedade civil, que buscariam a constituição de consensos democráticos para a resolução de conflitos, construindo-se a democracia participativa que faria com que a sociedade pudesse estabelecer uma interlocução permanente na formulação de políticas públicas. Nesse sentido, teriam sido realizados encontros com as centrais sindicais, entidades empresariais, organizações religiosas, movimentos sociais, organizações não governamentais, entidades de trabalhadores rurais, universidades, intelectuais e entidades estudantis; contudo, não se expõe claramente como isso teria ocorrido, mas demonstra-se o caráter conciliador assumido pelo Governo.

Com relação à educação, sobretudo à Educação Infantil, destaca-se nessa mesma Mensagem, quanto ao financiamento da Educação Básica, que se iniciou um processo de “[...] debate com os Estados, Municípios e sociedade civil que culminou na proposta de criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb” (BRASIL, 2005,

⁷¹ O programa contou, ainda, com a participação da Diretoria de políticas de formação, materiais didáticos e de tecnologias para a Educação Básica, Diretoria de produções de conteúdos e formação em educação a distância, Coordenação-geral de formação de professores.

p. 155). Essas medidas vieram ao encontro da necessidade de substituição do Fundef cujo prazo de vigência iria até o ano de 2007. Desse modo, o Fundeb substituiu o Fundef, cuja centralidade na década de 1990 era o Ensino Fundamental, conforme já apontamos, e não destinava recursos da União para outras etapas da Educação Básica.

No ano de 2007, ocorreu a implantação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – o Fundeb, com prazo de vigência para até o ano de 2020. O Fundo foi instituído pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, regulamentado pela Lei Federal nº 11.494, de 20 de junho de 2007, constituindo-se, de maneira inegável, como uma importante fonte de financiamento das ações da Educação Básica, inclusive para a Educação Infantil.

O Fundeb significou uma ampliação no repasse de recursos da União para estados e municípios e, para além disso, incluiu o repasse de recurso também para a Educação Infantil, para o Ensino Médio e para a Educação de Jovens e Adultos, perpassando todas as modalidades da educação (especial, indígena, quilombola, profissional integrada ao Ensino médio). De acordo com Saviani (2008), a estrutura do Fundeb seguiu as mesmas linhas básicas do Fundef, o que ocorreu de diferente foi a ampliação do âmbito de incidência e o indicativo de “[...] um relativo aumento da participação da União na constituição do Fundo” (SAVIANI, 2008, p. 91). Entretanto, sem tratar da ampliação condizente desses recursos, ou seja, apesar de significar a abrangência das etapas da Educação Básica, não se ampliou suficientemente o quantitativo a ser repassado para que houvesse uma importante melhora na educação ofertada, redistribuiu, contudo, ampliando um pouco o percentual de recursos⁷².

O Fundeb incidiu, também, no orçamento dos estados e dos municípios, pois ampliou a participação desses na composição do fundo, elevando de 15 para 20% do montante de 25% da arrecadação de impostos com destinação obrigatória, por determinação Constitucional, para a manutenção e desenvolvimento do ensino, anunciando-se a complementação da União.

⁷² A distribuição dos recursos é feita com base no número de alunos matriculados na Educação Básica pública, presencial, de acordo com dados do último Censo Escolar. Ou seja, os estados e os municípios passaram a receber os recursos do Fundeb tendo como base o número de alunos matriculados na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Acrescente-se, ainda, a manutenção da possibilidade de recebimento de recursos públicos para as instituições privadas, no caso de concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas que demonstrem insuficiência de recursos, quando, na localidade da residência do educando, houver falta de vagas ou insuficiente oferta de cursos regulares na rede pública, e ainda destinação de recursos para as escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, conveniadas com o poder público, desde que atendam às condições previstas pela LDB nº 9.394 de 1996, recursos esses provenientes do Fundeb. Essa decisão incidiria nas formas de oferta ligadas à Educação Infantil, sobretudo, na faixa etária de zero a três anos, apresentando-se o que se passou a denominar, em vários municípios, de bolsa-creche, ou seja, a compra de vagas em instituições privadas para suprir a falta de vagas nas escolas de Educação Infantil públicas.

Podemos inferir que o Fundeb vinha ao encontro do que se anunciava já na Mensagem Presidencial ao Congresso no ano de 2006, quando se destacavam as ações propostas pelo Governo na área de gestão, as quais teriam como objetivos principais os de promover melhorias na gestão pública; aumentar a qualidade dos gastos governamentais; e constituir instrumentos de gerenciamento e avaliação de resultados.

Definiram-se, então, eixos que fundamentariam a estratégia de melhoria da gestão, que seriam:

[...] a busca da eficiência na aplicação de recursos públicos: o uso intensivo da tecnologia da informação; o aumento da transparência; a valorização dos servidores públicos; a modernização da gestão; a melhoria do atendimento ao público; o combate à sonegação e a evasão fiscal; e a intransigência com a corrupção e o resgate da ética (BRASIL, 2006, p. 201).

Conforme aponta Moreira (2012), o novo Fundo representou “[...] uma proposta de racionalização dos gastos públicos ancorada na raiz quantitativista, ou seja, [...] o pressuposto de que os recursos são suficientes, porém mal distribuídos”. Desse modo, reafirma-se “[...] a necessidade de uma gestão eficiente para a distribuição e utilização dos recursos pelas Unidades de Federação” (MOREIRA, 2012, p. 159). Coadunando-se aos objetivos já proferidos no Governo de FHC, o proposto por meio do Fundeb empreendeu, sem desconsiderar os avanços no

sentido de ampliação de abrangência e recursos, o movimento de trazer, também, a eficiência para a gestão.

A questão da gestão eficiente articula-se às ações implementadas no que se refere à avaliação. Por exemplo, a partir de 2006, há a introdução de modificações significativas no SAEB, apontadas por Durham (2010), apoiadora do Governo FHC, como exitosas no sentido de indicativos para a formulação de políticas educacionais, que seriam:

A primeira — a substituição do caráter amostral do exame por uma prova universal para as 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental, a Prova Brasil — foi positiva. A vantagem da prova universal é que, utilizando metodologia semelhante à do saeb, com pequenas diferenças, permite avaliar não apenas estados e regiões mas, inclusive, municípios e escolas, oferecendo um novo instrumento, mais detalhado, para orientar as políticas educacionais (DURHAM, 2010, p. 166).

Entretanto, essa forma de avaliação, que incide sobre o quantitativo total de alunos das escolas, de acordo com Freitas (2011), serve muito mais como um instrumento de ranqueamento das escolas, de responsabilização, de implantação de medidas meritocráticas e, em última instância, de justificativa para implementação de formas de privatização do que se articula à concepção de avaliação e melhoria da qualidade da educação. O autor evidencia não ser contrário às avaliações, mas acredita, por exemplo, que se fossem aplicadas por amostragem talvez se pudesse evitar os ranqueamentos e todas as ações sancionatórias a ele inerentes. Não foi essa ideia de avaliação que permeou a implantação e consolidação das avaliações em larga escala nesse período, que convergiam com concepções presentes no Governo de FHC e de seus interlocutores, como Durham (2010), por exemplo, que chegou a elogiar a ação do Governo Lula.

Ainda no ano de 2006, a obrigatoriedade do Ensino Fundamental foi ampliada de oito para nove anos por meio da Lei n.º 11.274, de seis de fevereiro de 2006, e, no ano seguinte, o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, do Ministério da Educação, deu clara ênfase, ainda, ao Ensino Fundamental e definiu metas para a melhoria da qualidade a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB.

No que concerne à intensificação e ao aperfeiçoamento das avaliações no Brasil, por meio da portaria normativa nº 10, de 24 de abril de 2007, institui-se mais

um instrumento de avaliação externa a ser aplicado com os alunos cursantes do 2º ano do Ensino Fundamental: a avaliação de alfabetização intitulada de "Provinha Brasil", que foi estruturada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP –, com objetivo de avaliar o nível de alfabetização dos educandos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Teria como justificava o fato de oferecer às redes um resultado da qualidade do ensino, o que preveniria diagnóstico tardio das dificuldades de aprendizagem e, ainda, colaborar com a melhoria da qualidade e redução das desigualdades. A Provinha foi estabelecida com periodicidade anual e passou a ser aplicada por meio de instrumento disponibilizado pelo MEC, dando mostras da centralidade ainda exercida pelo órgão, desconsiderando diferenças regionais entre os municípios brasileiros.

Na Mensagem enviada pela Presidência da República, no ano de 2008, assevera-se que as políticas e ações no campo da educação nos últimos anos teriam como pressuposto central a educação de qualidade que seria um direito de todos os cidadãos. Todavia, essa qualidade, como vimos, estava sendo medida por meio das diversas avaliações externas implementadas, conforme veremos com a implantação do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE – articulado ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que tratamos mais adiante, e tinham como colocutores representantes de fundações, Oscips, Ongs, institutos, dentre outros. Para além disso, a educação teria um papel estratégico na transformação social do país e na implementação de um modelo econômico justo e solidário.

O PDE proposto por iniciativa do Governo Federal no ano de 2007, foi articulado à promulgação do Decreto nº 6.094/2007, e apresentou o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, elemento condutor do próprio PDE. Conforme Saviani (2007), aparentemente, com a circunstância do lançamento do Programa de Aceleração do Crescimento – PAC⁷³, também pelo Governo Federal, cada ministério teria que indicar as ações que se enquadrariam no referido Programa, o MEC valeu-se, desse modo, da oportunidade e apresentou o Índice de Desenvolvimento da

⁷³ O Programa de Aceleração do Crescimento - PAC, lançado em 28 de janeiro de 2007, era constituído por um conjunto de políticas econômicas que abrangeriam os quatro anos seguintes e tinha como objetivo central acelerar o crescimento econômico do Brasil. Previa-se investimento em diversas áreas como: infraestrutura, saneamento, transporte, habitação, recursos hídricos, entre outras, inclusive educação.

Educação Básica – IDEB - e a ele articulou várias ações⁷⁴ que se encontravam preparadas pelo Ministério, ajustando e atualizando algumas delas. Essas ações abrangeriam diversas áreas de atuação do MEC, englobando os níveis e as modalidades de ensino e, ainda, atos de apoio e de infraestrutura⁷⁵, e estariam dispostas no PDE e no Plano de Metas, que teriam como instrumento essencial de medida da qualidade da educação o IDEB, conforme propõe o artigo terceiro do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação:

A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil). Parágrafo único. O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso (BRASIL/PDE, 2007b, s/p).

Podemos inferir que a qualidade da educação seria mensurada tão somente por meio dessas avaliações externas à escola, e a partir delas avaliar-se-iam tanto alunos, professores e quanto gestores educacionais. Para essa compreensão da qualidade da educação, estritamente, vinculada e restrita às avaliações externas, o texto produzido no ano de 2014 pelo TPE ratifica esse entendimento: qualidade é igual à nota do IDEB, nas palavras presentes no site do TPE afirma-se que o IDEB “[...] é a principal medida que o Brasil tem atualmente para avaliar a qualidade do sistema de ensino. De zero a dez, é possível ter uma noção do progresso de uma

⁷⁴ As ações podem ser distribuídas, conforme propõe Saviani (2007), da seguinte forma: ‘No que se refere aos níveis escolares, a educação básica está contemplada com 17 ações, sendo 12 em caráter global e cinco específicas aos níveis de ensino. Entre as ações que incidem globalmente sobre a educação básica situam-se o ‘FUNDEB’, o ‘Plano de Metas do PDE IDEB’, duas ações dirigidas à questão docente (‘Piso do Magistério’ e ‘Formação’), complementadas pelos programas de apoio ‘Transporte Escolar’, ‘Luz para Todos’, ‘Saúde nas Escolas’, ‘Guias de tecnologias’, ‘Censo pela Internet’, ‘Mais educação’, ‘Coleção Educadores’ e ‘Inclusão Digital’” (SAVIANI, 2007, p. 1233).

⁷⁵ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB foi criado pelo MEC a partir de estudos elaborados pelo INEP para avaliar a aprendizagem dos alunos. O parâmetro para medir o rendimento em tais avaliações, que abrangeria as disciplinas Língua Portuguesa e Matemática, e os indicadores de fluxo, seria dado a partir de uma escala de 0 a 10. Como aponta Saviani (2007), chegou-se, com a aplicação desse instrumento ao índice médio de 3,8. A partir disso foram apresentadas as metas ascendentes de melhoria do índice, com o foco de alcançar em 2022, a média 6,0, que seria o índice obtido pelos países que compõem a OCDE. O ano de 2022 foi definido não apenas em razão da progressividade das metas, mas à vista do caráter simbólico representado pela comemoração dos 200 anos da Independência política do Brasil essa justificava é várias vezes retomada nos discursos dos representantes do TPE o que, entendemos, como uma das evidências da articulação deste movimento com o próprio PDE.

escola, uma rede (pública ou privada), um município, um Estado e o próprio País a cada dois anos” (TPE, 2014, s/p). Conforme afirmamos, reduz-se a qualidade da educação aos dados mensuráveis nas avaliações que compõem as notas do IDEB.

Atrelada a isso estariam as ações meritocráticas, de bonificação ou punição, conforme podemos comprovar no texto do próprio Plano em que se enuncia a valorização dos profissionais da educação por meio de plano de carreira, entretanto, asseveram-se medidas centralizadas no mérito:

XIII - implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, **privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho**;

XIV - **valorizar o mérito do trabalhador da educação**, representado pelo **desempenho eficiente** no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional;

XV - dar consequência ao período probatório, tornando o professor efetivo estável após avaliação, de preferência externa ao sistema educacional local;

XVIII - **fixar regras claras, considerados mérito e desempenho, para nomeação e exoneração de diretor de escola**;

XIX - **divulgar** na escola e na comunidade os **dados relativos à área da educação, com ênfase no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB**, [...]. (BRASIL/PDE, 2007, s/p, grifos nossos).

Lembramos que todas essas ações, provenientes também do PDE, atingiram a Educação Infantil e, ademais, observamos, ainda, indicativos claros da possibilidade de participação de entidades privadas no âmbito escolar, por meio das parcerias que atuam não apenas na melhoria da infraestrutura da escola, mas também na oferta de projetos socioculturais e outras ações educativas que não são apresentadas de forma objetiva deixando espaço para diversas interpretações. Vejamos o que anunciam no Plano de Metas:

XXVII - firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infra-estrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas;

XXVIII - organizar um comitê local do Compromisso, com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do IDEB (BRASIL/PDE, 2007b, s/p).

Ou seja, conforme exposto no artigo primeiro do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, esse seria “[...] a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da Educação Básica” (BRASIL/PDE, 2007b, s/p), e ainda demarcaria, conforme artigo segundo, a participação da União no Compromisso pautada pela realização “[...] direta, quando couber, ou, nos demais casos, pelo incentivo e apoio à implementação, por Municípios, Distrito Federal, Estados e respectivos sistemas de ensino” (BRASIL/PDE, 2007b, s/p). Contudo, entendemos que o Plano tem como base central os

[...] conceitos de responsabilização e mobilização social, criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb. Apresentado como um indicador objetivo da qualidade da Educação Básica pública no país, o Ideb se constitui a partir dos resultados da Prova Brasil e da Aneb, combinando as taxas de aprovação e reprovação do fluxo escolar que são aferidas pelo EducaCenso – sistema alimentado pelas escolas e secretarias de educação, a fim de compor o Censo da Educação Básica (PEREIRA, 2016, p. 231).

No anúncio do PDE feito pelo Governo Federal, entretanto, se evidencia que o Plano teria sido elaborado a partir da articulação de um conjunto de programas, projetos e ações e envolveriam os três níveis de ensino e as suas diversas modalidades. O objetivo do PDE seria o de responder ao desafio de reduzir desigualdades sociais e regionais na educação, isso com a adoção de uma estratégia de ação que contemplasse as dimensões educacional e territorial, apresentado como “[...] conceito básico para implementação a ideia de arranjo educativo. Constituem as bases de sustentação do PDE os seguintes pilares: visão sistêmica da educação; territorialidade; desenvolvimento. Regime de colaboração; responsabilidade e mobilização social” (BRASIL, 2008, p. 108).

Com isso, o MEC apresenta o PDE como um instrumento que deve ser utilizado e que foi solicitado e elaborado a partir da organização da comunidade escolar para defesa da qualidade da educação pública⁷⁶; todavia, compreendemos

⁷⁶ No artigo sétimo do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, há uma chamada da sociedade para a participação e para a colaboração com Compromisso: ‘Podem colaborar com o Compromisso, em caráter voluntário, outros entes, públicos e privados, tais como organizações sindicais e da sociedade civil, fundações, entidades de classe empresariais, igrejas e entidades confessionais, famílias, pessoas físicas e jurídicas que se mobilizem para a melhoria da qualidade da educação básica’ (BRASIL/PDE, 2007, s/p).

que o próprio documento evidencia o processo foi engendrado pela esfera social hegemônica, anunciada como sociedade civil, mas identificada com o terceiro setor, empenhados, sobretudo, com a manutenção da estrutura social vigente e com a sua participação efetiva na elaboração dos encaminhamentos e políticas educacionais. Com isso, se garantia não apenas o espaço de definição formativa para os sujeitos (crianças, adolescentes, jovens e adultos, da Educação Infantil ao Ensino Superior) mas, ainda, lucrar-se-ia com isso ao constituírem-se como fontes de saber sobre a educação oferecendo consultorias, formações para professores e gestores educacionais, produtores de materiais didáticos/pedagógicos, disseminadores de conhecimentos sobre desenvolvimento infantil, entre outros campos de atuação, como é o caso do TPE seus parceiros, como por exemplo a FMCSV. O que eles pretendiam com todas essas ações em primeira instância era a manutenção de um projeto societário, o projeto da sociedade capitalista, que tem na educação elemento importante para modificar-se e conservar-se.

Para além do asseverado, um fato relevante é o que evidencia que o PDE coaduna-se aos anseios e às propostas empresariais (nesse caso dos empresários que se apresentam como sociedade civil preocupada com a qualidade da educação), e que teria sido elaborado por meio da interlocução com o segmento empresarial e não com os educadores. Para Saviani, “[...] o PDE assumiu plenamente, inclusive na denominação, a agenda do Compromisso Todos pela Educação, movimento lançado em 6 de setembro de 2006 no Museu Ipiranga, em São Paulo” (SAVIANI, 2009, p. 32). Logo, até no nome há identificação, não casual: “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” e movimento “Todos pela Educação”.

Esse movimento apresentado por Saviani não é outro senão o próprio TPE. Assim, Saviani (2009) aponta que: “Apresentando-se como uma iniciativa da sociedade civil e conclamando a participação de todos os setores sociais, esse movimento constitui-se, de fato, como um aglomerado de entidades” (SAVIANI, 2009, p. 32), as quais foram apresentadas na seção quatro desta tese. Logo, desde o seu princípio, o movimento encontra-se articulado aos segmentos do Governo Federal na busca pela qualidade da educação, evidenciando a centralidade na Educação Básica e buscando espaços de atuação, também, a etapa da Educação infantil, imbricada na primeira.

Martins (2015) assevera que o PDE é um instrumento de homenagem explícita ao segmento empresarial e afirma a subordinação de estados e de municípios à ordenação da política educacional “[...] operada pelo Ministério da Educação e ainda traduz a ideia de que os problemas educacionais serão resolvidos por meio do pragmatismo gerencial de resultados” (MARTINS, 2015, p. 84). Acrescentamos à análise de Martins (2015) que a subordinação se dá sim em relação às políticas propostas pelo MEC; entretanto a formulação dessas políticas é proveniente da própria classe empresarial.

Nesse contexto, conforme Mensagem Presidencial do ano de 2009, o Governo Federal, por meio da implementação do PDE, teria colocado à disposição dos estados, Distrito Federal e municípios, instrumentos eficazes de avaliação e de implementação de políticas de melhoria da qualidade da educação. Ratifica-se que a promoção a qualidade da educação seria um desafio incorporado pela Agenda Social em seus diferentes grupos, dando ênfase ao foco da universalidade e da qualidade.

O Compromisso Todos pela Educação seria, assim, um plano de longo prazo, sistêmico, que estabeleceu metas de qualidade a serem alcançadas com base no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB. Ao aderirem ao Compromisso, estados e municípios comprometer-se-iam com as 28 diretrizes do Programa e, ainda, deveriam realizar um diagnóstico minucioso da realidade educacional local, focalizando a avaliação.

Somente após a realização do diagnóstico é que estados e municípios estariam aptos a receber recursos para o desenvolvimento de um conjunto de ações por meio do Plano de Ações Articuladas – PAR⁷⁷ – inerente ao PDE. Anuncia-se, ainda, no artigo quarto do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que: “A vinculação do Município, Estado ou Distrito Federal ao Compromisso far-se-á por meio de termo de **adesão voluntária**, na forma deste Decreto” (BRASIL/PDE, 2007, s/p, grifos nossos). Entendemos, desse modo, que estados e municípios foram obrigados a aderirem ao Plano para poderem receber os recursos, como acontecia

⁷⁷ Para participar do programa, esses entes elaboram o diagnóstico da sua situação educacional e com base nesses dados o Governo Federal repassa recursos técnicos e financeiros que lhes permitiriam desenvolver um conjunto de ações, o qual se denomina Plano de Ações Articuladas – PAR. De acordo com o artigo nono do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, o “[...] PAR é o conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes” (BRASIL/PDE, 2007, s/p).

com o Parâmetros em Ação no período FHC, tanto, é assim, que, em 2008, de acordo com a Mensagem Presidencial, todos estados e municípios já haviam aderido.

A prioridade no atendimento seriam os municípios com menor IDEB, sendo que cada estado e município deveria preparar-se para a implantação das ações do PAR durante o período de quatro anos de 2008 a 2011. A partir do PAR seriam selecionadas as ações objeto de assistência técnica e/ou financeira do Governo Federal⁷⁸. Isso tudo deveria ser feito por meio de instrumentos disponibilizados pelo Governo Federal mediante sistema informatizado de elaboração e acompanhamento, análise e aprovação dos planos.

Conforma-se, desse modo, a implantação do PDE com as reformas já empreendidas desde a era FHC, década de 1990, também em âmbito educacional, pois observamos a priorização do instrumento da avaliação, o IDEB, conforme já evidenciamos, como elemento central para uniformização, evidenciando a relação de repasse de recursos vinculado ao que foi estabelecido como resultado esperado.

Para ratificar nosso entendimento de que há uma interlocução clara para definição das políticas educacionais com os representantes do empresariado, de acordo com o que aponta Saviani (2009), no mandato do presidente Lula, o PT revela essa tendência, fato que fica claro com formulação do PDE, pois, coincidentemente, o PDE foi lançado, de forma oficial, no dia 24 de abril, simultaneamente à promulgação do Decreto nº. 6.094, que apresenta Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Esse é, com efeito, o carro-chefe mesmo com a vigência do Plano Nacional de Educação – PNE – 2001-2011.

Ao confrontar-se o PNE com o PDE, podemos inferir, de acordo com o que assevera Saviani (2007), que o segundo não constitui um plano, mas apresenta um conjunto de ações que se constituiriam em estratégias para a realização dos objetivos e metas previstos no PNE. Entretanto, nem isso representava, pois, o PDE,

⁷⁸ Na Mensagem Presidencial ao Congresso Nacional do ano de 2008, destaca-se que, em 2007, teria prestado-se assistência financeira, de caráter suplementar, para aqueles que firmaram o termo de adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, para melhorar a estrutura física das escolas de Educação Infantil, por meio do Proinfância (construção e escolas com projeto específico para atendimento das crianças de 0 até 6 anos de idade e provisão de equipamentos e mobiliário condizendo para creches e pré-escolas). Ao final do ano de 2007, foram assumidos compromissos de assistência financeira para a construção de 944 escolas para Educação Infantil em 917 municípios. Para o ano de 2009, a previsão era de 500 escolas para educação infantil (BRASIL, 2008).

que concentrou-se em mecanismos que buscaram realização progressiva de metas educacionais ligadas ao IDEB, não se definindo como estratégia para o cumprimento das metas do PNE.

Um dos exemplos é a própria Educação Infantil cuja a ação específica proposta foi o Proinfância, que visava assegurar o financiamento para a construção, a ampliação e a melhoria de creches e pré-escolas nos diversos municípios, condicionada à adesão ao PAR, não se fazendo sequer menção aos objetivos e metas já presentes no PNE, que apresentamos, no quadro 1, e que se referem à Educação Infantil. De acordo com Saviani (2007), isso ocorre, também, com as outras etapas da Educação Básica e Superior, ou seja, o que foi proposto com o PDE relaciona-se, superficialmente, em um ou outro ponto com aquilo que já havia sido indicado no PNE, mas, deixa de fora a maioria das metas que haviam sido previstas naquele plano.

Na Mensagem Presidencial encaminhada ao Congresso Nacional no ano de 2009, ressalta-se que foi finalizado o processo de transição da Educação Infantil para o âmbito da Educação, processo que teria incluído a formulação de regulações para a migração do atendimento das creches para a gestão da área da Educação. Foram anunciados, ainda, os principais avanços para a Educação Infantil, a saber: a expansão da oferta; o aumento dos recursos vinculados à matrícula na Educação Infantil, com o Fundeb; a melhoria da qualidade do atendimento, que teria sido proporcionado pelos investimentos na formação inicial e continuada de professores; a disseminação de orientações e apoio aos sistemas de ensino na implementação da política de Educação Infantil; a assistência financeira da União aos municípios e Distrito Federal para a aquisição e construção de equipamentos e mobiliários para creches e pré-escolas, por meio do Programa Pro-Infância, criado em 2007, e que teria realizado, via convênio com os municípios; e a construção de mais de 2 mil unidades de Educação Infantil.

Enfatizou-se que, no ano inaugural (2007) do Fundeb, os recursos conveniados chegaram a R\$ 371,6 mil, enquanto em 2010 a previsão seria a de um valor acumulado de R\$ 2.315,4 milhões (BRASIL, 2009). Ainda naquele ano, 2009, anunciava-se a reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, tal reformulação foi necessária não porque as Diretrizes anteriores, teriam

perdido a validade, mas pela necessidade de atender a uma demanda crescente de sujeitos ingressantes na Educação Infantil.

De acordo com Parecer nº 20/2009 do Conselho Nacional de Educação – CNE – Câmara de Educação Básica, a proposta do MEC foi apresentada pela professora Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva, Secretária de Educação Básica do MEC, em reunião ordinária do mês de julho daquele ano, ocasião em que foi designada uma comissão que se encarregaria de elaborar nova Diretriz Curricular Nacional para a Educação Infantil – DCNEI -, presidida pelo Conselheiro Cesar Callegari, tendo o Conselheiro Raimundo Moacir Mendes Feitosa como relator (Portaria CNE/CEB nº 3/2009).

Para entendermos como, mesmo na definição das Diretrizes Curriculares, há engendramento da participação decisiva de entes ligados ao empresariado, a sociedade civil corporificada no terceiro setor, apenas nessa designação para a discussão das Diretrizes, encontramos nomes ligados ao terceiro setor com participação ativa em ONGs e Fundações tais como o de Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva, ligada à Fundação SM⁷⁹, ao TPE, à Fundação Itaú e à União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME -, e, ainda, Cesar Callegari, diretor da Faculdade Sesi⁸⁰ (Serviço Social da Indústria - Sesi) e componente do Conselho de Governança do TPE.

⁷⁹ A Fundação SM foi criada em 1977 com o objetivo de reverter os bons resultados conquistados por Edições SM em programas educativos, fazendo chegar a educação e a cultura aos setores menos favorecidos da sociedade. No Brasil, a Fundação está presente há quase 10 anos, desde que a editora aqui se instalou. Anuncia-se que sua missão seria a de contribuir para a melhoria da qualidade da educação no Brasil, assim desenvolve em parceria com os governos federal, estadual e municipal, instituições privadas e organismos internacionais, diversos projetos, pautados em 4 pilares: estímulo à formação continuada e valorização do professor, fomento à leitura e à produção literária, apoio a atividades e projetos socioeducativos e pesquisa educacional, produção de publicação de livros didáticos e paradidáticos, direcionados à formação de crianças e jovens. Ou seja, por meio das parcerias interfere e defini formações tanto de professores, quanto de gestores da educação, como também dos estudantes da Educação Básica. Está presente em países como: Argentina, Chile, Colômbia, Espanha, México, Peru, Porto Rico e República Dominicana.

⁸⁰ A Faculdade Sesi de Educação realizou seu primeiro processo seletivo em setembro e outubro do ano de 2016 para cursos de licenciatura. A proposta Faculdade seria a de preparar docentes de alta qualidade para a Educação Básica a partir de uma proposta inovadora: formar professores por área de conhecimento: Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática – de forma integrada. Além disso, propõem-se realização de uma residência educacional em que os alunos aprenderiam a analisar, praticar e propor soluções para problemas reais do ambiente escolar, estes residentes receberam uma bolsa auxílio para dedicar-se às atividades. De acordo com Cesar Callegari, “É uma nova proposta de faculdade, que prevê formar docentes que dominem os conteúdos ministrados, saibam ensinar de forma prática e considerem o contexto socioeconômico e cultural de sua clientela” (GALLARDO, 2016, s/p). Desse modo, observamos os arranjos efetivados via a criação dessa Faculdade de Educação vinculada à indústria, pois não coincidentemente no

Neste contexto, para a atualização das DCNEIs, a Coordenadoria de Educação Infantil do MEC firmou convênio com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, anunciando como objetivo o de articular uma discussão que seria nacional sobre currículo da Educação Infantil, contando com a participação de fóruns, universidades, movimentos sociais, fundações, secretarias estaduais e municipais e associações, cooperando com os estudos que contribuiriam para a formulação das DCNEI, isto foi efetivado por meio da a partir da Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009).

O objetivo das DCNEIs (2010) seria o de estabelecer a construção dos currículos para essa etapa da Educação Básica, responsabilidade dos municípios, que precisariam observar, além desse documento, as legislações estadual e municipal, bem como as demais normativas dos respectivos sistemas de ensino.

As DCNEIs (2010) estão vinculadas às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica e trazem em seu texto princípios, fundamentos e procedimentos para orientar as políticas públicas e a elaboração de planejamento, execução e avaliação das propostas pedagógicas para Educação Infantil. Nesse sentido, definem a Educação Infantil, a criança, o currículo e a proposta pedagógica, conceitos que podem ser considerados importantes para fundamentar propostas educativas pertinentes à Educação Infantil; todavia, são apresentados brevemente no documento.

A Educação Infantil é posta como espaço institucional não doméstico, que educa crianças de zero a cinco anos. A partir desta conceituação, apresentam-se as transformações nas formas de atendimento ofertado historicamente para a criança pequena, evidenciando o processo de transição do atendimento assistencialista para o atendimento com fins educativos. Para além disso, indicam que a Educação

mesmo ano em a Faculdade realiza seu primeiro processo seletivo em que formará professores por áreas do conhecimento o MEC, por meio da Medida Provisória nº 746, se estabelece uma nova organização para o Ensino Médio em que os estudantes optaram por itinerários formativos organizados mediante as áreas de conhecimento, não entendemos isto como mera coincidência, há intencionalidade de ações que privilegiam a atuação de instituições privadas, como o Sesi, por exemplo, que tomam a dianteira na definição das políticas educacionais e se antecipam ofertando de antemão a formação inicial de professores atende à uma modificação que só viria posteriormente. Questionamos: como será paga a bolsa auxílio? Por quem será paga? Entendemos que, muito provavelmente, haverá a destinação de recursos públicos para atender os interesses privados. Ademais, nos parece, que estamos ainda tratando de uma formação praticista em que teoria e prática são dissociadas em vista da primazia significativa dada à segunda, evidenciada na fala de Callegari.

Infantil pode ser ofertada em estabelecimentos públicos ou privados, mas que é dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade (BRASIL, 2010). Contudo, não apresentam a obrigatoriedade desse atendimento ser realizado, apenas, por instituições públicas para aqueles que assim o preferirem.

No ano de 2010, na Mensagem ao Congresso, ressalta-se na área da educação, mais uma vez, o PDE cujo objetivo anunciado seria o responder ao desafio de reduzir desigualdades sociais e regionais na educação, e que teria tido prosseguimento com o apoio do Governo Federal, que buscava o aprimoramento do regime de colaboração federativa e a efetiva participação da sociedade brasileira como coautora no processo de educação. Nessa direção, “A sociedade brasileira é colocada como coautora do processo de educação e, ao integrar as esferas de poder, instiga a todos a se engajarem no movimento pela educação” (BRASIL, 2010, p. 161). Entretanto, entendemos que as vozes ouvidas não eram as de toda a sociedade, nem mesmo a dos educadores, mas de parte da sociedade representante do empresariado.

3.3 O GOVERNO DE DILMA VANA ROUSSEFF E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

No ano de 2010, disputaram as eleições Presidenciais, em segundo turno, os candidatos José Serra, do PSDB, defensor das privatizações e da abertura econômica do Brasil ao capital internacional, sobretudo, ao se tratar das empresas estatais, e Dilma Vana Rousseff, do PT, representante da esquerda e cuja política econômica primava pela busca da solidificação das empresas nacionais, sem abrir mão de concessões e parceiras privadas em determinadas áreas, com ênfase em infraestrutura.

Se ambos trabalhariam com a perspectiva não de transformação social, mas de manutenção do capitalismo, de privatizações, de concessões e de parcerias, se diferenciariam ao tratar-se do encaminhamento que poderia ser dado às políticas sociais e aos direitos conquistados pela classe trabalhadora. Enquanto Dilma apresentou em determinados campos a ampliação de políticas sociais, mesmo que

focalizadas, Serra, é provável, caminhar no sentido de retirada máxima de políticas sociais.

Dilma Rousseff venceu as eleições e sucedeu a Lula na Presidência da República, sendo a primeira mulher a ocupar o cargo de Presidenta do Brasil. Desse modo, ela dá continuidade às políticas econômicas e sociais implementadas por seu antecessor, inclusive com a manutenção da aproximação e com interlocução direta com o empresariado nacional, sobretudo, ao tratar-se da definição das políticas educacionais a serem implantadas. Nesse contexto, há como pressuposto o aumento do poder econômico nacional e, conseqüente, abertura de espaço na condução política e ideológica realizada pelos representantes do empresariado. Esses se organizam, mesmo considerando as contradições internas aí inerentes que provocam a competição entre eles, por um projeto que os une, que seria o de solidificar o capital interno para poder competir externamente⁸¹.

Para alcançar esse projeto, a educação desempenharia e ainda desempenha, na visão do grande empresariado, papel importante conforme podemos observar nas recomendações dadas pela Confederação Nacional da Indústria - CNI - ainda no ano de 2010, no documento intitulado “A Indústria e o Brasil: uma agenda para crescer mais e melhor”. Observa-se a preocupação com a educação no sentido de que essa seria elemento importante e indispensável para proporcionar a competitividade buscada pela indústria, assim, para a CNI,

A educação é a base para a produtividade e inovação. Estes dois elementos estão no DNA dos casos de sucesso de empresas brasileiras que se tornaram mais competitivas nos mercados nacional e internacional. A absorção e o desenvolvimento de tecnologias requerem cientistas e engenheiros qualificados e uma excelente força de trabalho. Os desafios do País e da Indústria brasileira tem uma prioridade: a **qualidade da Educação**, em todos os seus níveis (CNI, 2010, p. 19, grifos nossos).

Nessas orientações, assevera-se que é necessário investir em educação, no subtítulo “Investir mais com qualidade”; assim, no próximo excerto, vemos claramente essa recomendação:

⁸¹ Entretanto, como observado e exposto mais adiante, essa relação amistosa estabelecida com a elite empresarial brasileira não dura muito, provocando, no ano de 2016, ao exercer seu segundo mandato de Presidenta do Brasil, o impeachment de Dilma e ascensão ao cargo de Presidente de seu vice nas duas eleições a que concorreu, Michel Temer do partido PMDB.

O Brasil ampliou o investimento público direto de 3,9% do PIB em 2005 para 5,1% em 2007. Ainda assim, ficamos pouco abaixo da média de investimento dos países da OCDE (5,3%), que já superaram boa parte dos obstáculos que o Brasil tem pela frente. Até agora, o volume atual investido é insuficiente para garantir condições para o crescimento acelerado do País (CNI, 2010, p. 154).

Apesar de enunciar a prioridade da educação de qualidade para todos os níveis, recomenda-se que o investimento deveria ser direcionado à Educação Básica: **“A Educação Básica é a base do processo da formação de recursos humanos. Para aprender uma profissão e acompanhar mudanças tecnológicas é preciso que se tenha adquirido uma boa capacidade de leitura, matemática, de interpretação e de raciocínio lógico”** (CNI, 2010, p. 153, grifos nossos).

Observamos, desse modo, que há a indicação da CNI para que os investimentos em educação sejam focalizados na Educação Básica e, de tal forma, o Ensino Superior deveria ficar a cargo da iniciativa privada e daqueles que podem pagar por ela, considerando-se que houve, na sua percepção, investimentos significativos dos Governos do Partido dos Trabalhadores - PT, com ampliação de redes de Instituto Federais, Universidades e concessão e bolsas de estudos em instituições privadas que beneficiaram tanto empresários da área educacional e, estudantes, que tiveram acesso ao Ensino Superior, mesmo considerando-se que esse ensino nem sempre tenha primado pela formação qualitativa, em especial, ao tratar-se de formação de profissionais para a Educação Básica.

Em outro documento lançado no ano de 2011, intitulado de Relatório anual 2010, a CNI avalia que a questão educacional no Brasil demanda ações de curto, médio e longo prazos e estas questões envolveriam “[...] o aumento do tempo de permanência dos alunos na escola, a reformulação da política de formação de professores e gestores educacionais” (CNI, 2011, p. 42). Já para o ensino superior, são categóricos em afirmar que “[...] a indústria sugere a substituição da gratuidade nas universidades públicas por bolsas de estudos baseadas na renda e no desempenho dos alunos” (CNI, 2011, p. 42). Isso demonstra e ratifica a centralidade da preocupação na Educação Básica, pois é essa que irá formar o trabalhador para a indústria. Desse modo, o conceito de qualidade possui estreita vinculação à formação para atender às demandas do mercado de trabalho e não a uma formação integral, que oportunize aos sujeitos o acesso ao conhecimento elaborado.

Isso é reflexo de uma apreensão economicista e, para, além disso, fragmentada sobre os processos e as relações em que a educação se engendra e centra sua atenção em superestimar o papel da escola apenas como lugar de formação dos sujeitos para o mercado de trabalho. Como consequência, embora se apresente a defesa da Educação Básica, como veremos também nos enunciados produzidos pelo TPE (que representa o empresariado), o essencial é que a educação pública esteja em acordo com os anseios e os ditames da produção.

As recomendações da CNI coadunam-se com as preocupações do TPE, conforme discorrido na quarta seção desta tese. Desse modo, há indícios de que o empresariado brasileiro reconhece na educação um elemento prioritário para a construção de competitividade econômica e de ampliação da hegemonia, além disso, central, também, no sentido de neutralizar a formação de sujeitos capazes de posicionarem-se a partir de movimentos contra hegemônicos. Esse reconhecimento talvez tenha sido a mola propulsora para a formação de um projeto de educação que seria organizado e centralizado no TPE que reúne, conforme apresentaremos, diversos segmentos empresariais. Nesse sentido, de acordo com Freitas (2011), a educação tem, ainda, uma

[...] ligação tão grande com as questões relativas à formação de mão de obra em nossa sociedade que economistas, muitas vezes escalados pelos interesses dos empresários, predominam na hora de definir os caminhos da educação. Educadores profissionais pouco são ouvidos na elaboração das políticas públicas educacionais e a mídia, em particular, abre espaço para os homens de negócio e seus representantes e muito menos para educadores (FREITAS, 2011, p. 6).

Na perspectiva apresentada por Freitas (2011), podemos asseverar que na definição dos encaminhamentos que seriam dados para a educação no início do primeiro mandato da Presidenta Dilma Rousseff, conforme Mensagem enviada ao Congresso Nacional destaca-se a centralidade na busca pela educação de qualidade para todos (não por coincidência, a questão da qualidade é a bandeira do TPE como abordado na quarta seção desta tese), que seria o principal objetivo das ações que foram executadas em 2010 e nas propostas previstas para o ano de 2011.

As ações teriam como foco o acesso, a permanência e o desempenho no ensino por meio de reestruturação e de expansão das instituições federais de ensino

superior; ampliação do transporte escolar; disponibilização de laboratórios de informática ligados à rede mundial de computadores em todas as escolas de Ensino Médio; expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica; construção e reforma de creches e pré-escola; auxílio a pesquisas; e formação inicial e continuada dos trabalhadores da educação (BRASIL, 2011). Retoma-se, nessa Mensagem, para consecução das ações elencadas, como elemento essencial nesse processo o PDE, que proporcionaria a superação dos desafios ainda inerentes à educação no Brasil, pois o Plano teria possibilitado a instituição de uma visão sistêmica da educação. O PDE se estruturaria como referencial para a execução das políticas educacionais e ofereceria aos estados e municípios uma variedade de ações e programas, que englobariam todas as etapas da educação, e visariam a melhoraria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

No que refere à Educação Básica, o PDE constituir-se-ia de um Plano de longo prazo, sistêmico, que estabelece metas de qualidade a serem alcançadas, tendo como base os resultados do IDEB. “As adesões ao Compromisso, o comprometimento com as 28 diretrizes do Plano e a realização de um diagnóstico da realidade educacional local norteiam o apoio suplementar da União às redes públicas de Educação Básica dos Estados, Distrito Federal e Municípios⁸²” (BRASIL, 2011, p. 149).

No mesmo contexto, com relação à política nacional para a Educação Infantil, trabalhar-se-ia para o fortalecimento da implementação, da expansão e da melhoria da qualidade das políticas municipais de Educação Infantil, ou seja, mais uma vez observamos que a questão da qualidade ganha centralidade, isso por meio de

[...] estudos e pesquisas sobre currículo na Educação Infantil, condição e trabalho docente, avaliação quantitativa e qualitativa da Educação Infantil, além da colaboração técnica e pedagógica aos Municípios na formulação de orientações curriculares, na construção de indicadores de qualidade, na atualização das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil e nas articulações intersetoriais e transdisciplinares. Em 2010, além das ações supracitadas, destacaram-se a apresentação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e o processo de trabalho compartilhado com as Universidades Federais. O Programa Nacional

⁸² Até o final de 2010, o Distrito Federal e 25 Estados já haviam elaborado e enviado o seu Plano de Ações Articuladas. Dos 5.565 Municípios, 5.496 já elaboraram o Plano e, entre os restantes, 17 não iniciaram a elaboração do PAR; 44 encontravam-se em processo de elaboração; e 7 ainda não tiveram essa análise finalizada. Ressalta-se que todos os 1.827 Municípios priorizados pelo Ideb de 2005 e de 2007 já estão sendo atendidos por ações do MEC com base no PAR.

de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Pública de Educação Infantil (Proinfância) visa a assegurar a disponibilidade de rede física escolar em condições adequadas de funcionamento, contemplando construções, ampliações, reformas, adequações e adaptações de espaços escolares da Educação Infantil, mediante transferência de recursos financeiros às entidades públicas federal, estadual, distrital e municipal (BRASIL, 2011, p. 150).

Observamos que no ano de 2011 findou o prazo para o alcance dos objetivos/metapas apresentados no PNE de 2001. Entretanto, não apenas não havia se alcançado tais metas nas mais diversas áreas, sobretudo na Educação Infantil, como também o novo PNE só foi promulgado no ano de 2014, ano de eleições presidenciais, ou seja, ficamos sem um PNE⁸³ por quase três anos. Compreendemos que o PDE pode ter assumido a centralidade nas decisões de metas e objetivos para a educação, naquele período, tendo como elemento central as avaliações externas que expressariam a qualidade da educação.

A importância do PDE aparece na Mensagem Presidencial encaminhada ao Congresso no ano de 2012, ao afirmar que, conforme estabelecido no PDE, referencial para a execução das políticas de educação, em 2011, o Governo Federal investiu em políticas voltadas ao atendimento de crianças, desde financiamento público até à construção de creches e pré-escolas, para a educação integral de crianças e jovens, para a expansão do acesso à educação superior e para a consolidação da política de educação de jovens, adultos e idosos, incluindo a educação profissional e tecnológica.

Ainda em 2011, teriam buscado, conforme exposto na Mensagem Presidencial ao Congresso, uma aproximação e estabelecimento de diálogo com secretarias estaduais e municipais de educação, fóruns, conselhos municipais e estaduais de educação acerca da necessidade de adequação ou criação de programas do PDE, da estruturação da proposta do Sistema Nacional de Educação e da definição de linhas de trabalho conjuntas para a inclusão das metas do novo PNE nos planos plurianuais dos Estados e Municípios e de estratégias para a elaboração e fortalecimento dos planos estaduais e municipais de educação

⁸³ Um projeto foi apresentado pelo Governo à Câmara de Deputados no ano de 2010. Esse projeto foi proveniente do MEC, Projeto de Lei nº 8.035. Segundo Oliveira et al. (2011), o texto encaminhado à Câmara dos Deputados não expressou o conjunto de decisões da Conferência Nacional de Educação – CONAE, pois “Os avanços contidos no documento final da CONAE, resultado dos debates e disputas internas ocorridos no espaço democrático de discussão que esta possibilitou, não foram, em sua maioria, contemplados no PL nº 8.035/2010” (OLIVEIRA et al., 2011, p. 484).

(BRASIL, 2011). Nesse sentido, o PNE é anunciado como documento que se caracterizaria por ser um instrumento decisivo e estratégico para o presente e o futuro da educação brasileira e, para, além disso, dos destinos do país. Para 2012, previa-se apoio técnico aos Estados e aos Municípios para a elaboração de seus respectivos planos de educação.

De acordo com texto inicial, na Mensagem enviada ao Congresso no ano de 2012, a Presidenta Dilma Rousseff aponta que, no cenário de instabilidade internacional, a gestão econômica do Brasil exigiria disciplina e ousadia. A disciplina asseguraria a solidez dos fundamentos macroeconômicos utilizados, determinado pelo alcance do superávit fiscal proposto, pela atenção constante sobre a evolução dos preços e pela continuidade da redução da dívida pública brasileira como proporção do PIB. A ousadia, por sua vez, seria para se adotar todas as medidas necessárias à continuidade do crescimento da produção e do emprego e para proteger nossa estrutura produtiva (BRASIL, 2012). Com relação à área da educação, a estratégia central seria a de assegurar acesso ao ensino de qualidade para todos, da creche à pós-graduação, como um dos eixos do projeto de desenvolvimento que queremos para o Brasil; destacou-se, então, a construção de creches e pré-escolas em todo o Brasil (BRASIL, 2012).

Outrossim, destacou-se nessa Mensagem a criação da Câmara de Políticas de Gestão, Desempenho e Competitividade - CGDC, vinculada ao Conselho de Governo da Presidência da República, que teria como competência assessorar a Presidenta da República nos temas da eficiência governamental e competitividade. Nesse sentido, Jorge Gerdau Johannpeter, que é presidente do Conselho de Governança do TPE, foi convidado e assumiu a presidência da CGDC.

De acordo com Vaz (2015), Jorge Gerdau

[...] transformou a empresa Gerdau na principal produtora de aço do Brasil, com presença em 14 países e mais de 45.000 funcionários. O empresário teria ainda atuação direta no governo da presidenta Dilma Rousseff, pois comporia também a equipe da mesma, presidindo a Câmara de Políticas de Gestão, Desempenho e Competitividade – CGDC - do governo (VAZ, 2015, s/p).

Observamos, então, que no Governo da sucessora de Lula, Dilma Rousseff, essa relação entre governo e empresariado continua firme e apresenta claramente a atuação dos empresários na definição e na gestão das políticas públicas. Um caso

exemplificador disso foi a criação da Câmara de Políticas de Gestão, Desempenho e Competitividade, inaugurada no primeiro ano do governo⁸⁴ da Presidenta Dilma Rousseff, a partir do Decreto nº 7.478, de 12 de maio de 2011.

A criação da Câmara estaria vinculada à tentativa do Governo de sanar defasagens no que se refere à gestão pública federal, sendo que a CGDC faz parte do Conselho de Governo e está diretamente ligada à Casa Civil. Conforme explícito no artigo 1º do referido decreto, apresenta-se como objetivo o

[...] de formular políticas e medidas específicas destinadas à **racionalização do uso dos recursos públicos, ao controle e aperfeiçoamento da gestão pública**, bem como de **coordenar e articular sua implementação**, com vistas à **melhoria dos padrões de eficiência, eficácia, efetividade, transparência e qualidade da gestão pública e dos serviços prestados ao cidadão**, no âmbito do Poder Executivo' (BRASIL, 2011, s/p, grifos nossos).

A estrutura da CGDC não apresenta um quadro de pessoal composta por servidores, mas compõem-na o seu presidente, Jorge Gerdau Johannpeter, e mais três representantes da sociedade civil, um dos donos da rede Pão de Açúcar⁸⁵, Abílio Diniz⁸⁶; o presidente da Suzano Papel e Celulose⁸⁷, Antônio Maciel Neto⁸⁸; e o

⁸⁴ O primeiro ano de governo da Presidenta Dilma Vana Rousseff foi o ano de 2011, sendo esse o início de seu primeiro mandato que foi do ano de 2011 ao ano de 2014.

⁸⁵ O Grupo Pão de Açúcar foi fundado em 1948 por Valentim dos Santos Diniz, português radicado no Brasil. Atualmente, é uma empresa que faz parte do Grupo Casino (grupo francês que está presente na Europa, América do Sul e Ásia e hoje acionista do Pão de Açúcar), é a maior companhia varejista do Brasil, com mais de 2.100 lojas em todas as regiões do país, presente em 21 estados, além do Distrito Federal, com operação de lojas físicas e e-commerce. O grupo é o maior empregador privado do país em sua área de atuação, com 137 mil empregados. Marcas que fazem parte do Grupo Pão de Açúcar: Pão de Açúcar- supermercados, Extra – supermercados, Minuto Pão de Açúcar, Mini Mercado Extra, Assaí Atacadista, Casas Bahia, Ponto Frio, Cdiscount – outlet, GPA Malls – projetos. Informações disponíveis em: <http://www.gpabr.com/home.htm>. Acesso em: 10 ago. 2016.

⁸⁶ Abílio Diniz é empresário, formado em administração de empresas pela Fundação Getúlio Vargas. Foi um dos herdeiros do Grupo Pão de Açúcar, em um acordo acionário realizado em 2007 Abílio Diniz vendeu ações para Grupo Casino e deixou o controle total da empresa. Permaneceu na presidência do Conselho de Administração da Companhia Brasileira de Distribuição, empresa controladora dos negócios do grupo, desde os supermercados Pão de Açúcar até operações via internet do Ponto Frio. Antes, tinha cinco assentos no conselho, ocupados por ele, seus três filhos e sua mulher, Geize Marchesi Diniz; restaram-lhe três. Em um ranking do ano de 2013 da revista americana 'Forbes', Abílio Diniz figura com uma fortuna calculada em US\$ 3,7 bilhões. É o 363º colocado entre os homens mais ricos do mundo. Informações disponíveis em: <http://ultimosegundo.ig.com.br/os-60-mais-poderosos/>. Acesso em: 10 ago. 2016.

⁸⁷ A Suzano Papel e Celulose é uma empresa criada em 1924, que trabalha com o segmento de celulose de eucalipto, comercializada em 30 países, papel e mais de 20 marcas, vendidas em 60 países. No Brasil, possui aproximadamente oito mil profissionais próprios e cerca de 11 mil terceirizados. Possuem a sede administrativa em São Paulo (SP) e cinco unidades industriais – três

ex-presidente da Petrobras Henri Philippe Reichstul. Os quatro não recebiam nenhuma remuneração pelos trabalhos prestados à CGDC (SILVA, 2014).

No ano de 2012, faziam parte ainda da CGDC representantes do Governo Federal que eram as ministras Miriam Belchior⁸⁹, do Orçamento Planejamento e Gestão, e Gleisi Hoffmann⁹⁰, da Casa Civil, e os ministros Guido Mantega⁹¹, da Fazenda, e Fernando Pimentel⁹², do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior.

Em cerimônia para a instalação da CGDC, ao realizar seu discurso, a Presidenta Dilma faz menção elogiosa aos participantes da Câmara, anunciando-os como um “time de craques, de campeões”, para Abílio Diniz designa o “meu amigo Abílio Diniz” e enuncia que a criação da Câmara seria um dos momentos

no Estado de São Paulo (Limeira e duas em Suzano), uma na Bahia (Mucuri) e uma no Maranhão (Imperatriz). No exterior, tem escritório comercial na China e subsidiárias nos Estados Unidos, Suíça, Inglaterra e Argentina. É a segunda maior produtora de celulose de eucalipto do mundo e líder no mercado de papel da América Latina. Informações disponíveis em: <http://www.suzano.com.br/portal/suzano-papel-e-celulose.htm>. Acesso em: 10 ago. 2016.

⁸⁸ Antônio Maciel Neto é formado em engenharia mecânica pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Assumiu a presidência da Suzano Papel e Celulose, em 2006 e permaneceu à frente da empresa até o ano de 2012. Em 2013 assumiu a presidência do grupo Caa (revendas Ford, Subaru e Hyundai). Informações disponíveis em: <http://www.valor.com.br/empresas/3044322/antonio-maciel-neto-e-o-novo-presidente-do-grupo-cao>. Acesso em: 10 de ago. 2016.

⁸⁹ Miriam Belchior é formada em engenharia de alimentos formada pela Universidade Estadual de Campinas – Unicamp -, foi ministra do Planejamento no primeiro Governo da Presidenta Dilma Rousseff (2011-2014). Coordenou o Programa de Aceleração do Crescimento – PAC - e o programa Minha Casa, Minha Vida. Participou dos oito anos de governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, neste foi responsável pela coordenação do Programa de Aceleração do Crescimento – PAC -, vinculado à Presidência da República.

⁹⁰ Gleisi Helena Hoffmann formou-se em advocacia pela Faculdade de Direito de Curitiba. Filiada ao Partido dos Trabalhadores – PT – elegeu-se Senadora pela primeira vez no ano de 2010 representando o estado do Paraná. Todavia, permaneceu pouco mais de quatro meses no cargo e então assumiu a pasta de Ministra-Chefe da Casa Civil, no primeiro mandato da Presidenta Dilma Rousseff (2011-2014). Exerce atualmente o cargo de Senadora da República Federativa do Brasil, representando, ainda, o estado do Paraná.

⁹¹ Guido Mantega é formado em Economia na Faculdade de Economia e Administração e é Doutor em Sociologia do Desenvolvimento pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Foi assessor econômico do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (1993-2002). Foi Ministro do Planejamento, Orçamento e Gestão (nomeado em 2006) do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2011) e Ministro da Fazenda no primeiro mandato no Governo de Dilma Rousseff (2011 a 2014).

⁹² Fernando Pimentel é formado em economia pela Pontifícia Universidade Católica – PUC Minas. Foi professor na Universidade Federal de Minas Gerais (aproado em concurso público em 1978); foi prefeito de Belo Horizonte - Minas Gerais (2005 a 2008); foi Ministro do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior (2011 – 2014 no Governo da Presidenta Dilma Rousseff); em outubro de 2014, Fernando Pimentel foi eleito Governador do Estado de Minas Gerais para o mandato 2015 a 2018.

fundamentais do seu Governo, enaltecendo, ainda, Jorge Gerdau por sua atuação na área da gestão.

A Presidenta anuncia o fato de que “[...] nenhum país será de fato um país rico sem miséria, mas, a história demonstra, também, que não houve desenvolvimento econômico nos países que não enfrentaram o desafio de transformar o seu Estado, transformar o seu Estado no Estado adequado ao desenvolvimento e ao crescimento” (ROUSSEFF, 2011)⁹³. Nesse sentido, seria uma gestão essencial para que o país pudesse ir além; isto é, o Brasil precisaria de um Estado meritocrático e profissional e de uma relação produtiva entre setor público e privado, para continuar crescendo. Logo, a criação da CGDC, como podemos compreender pelas palavras da Presidenta, colaboraria com sua atuação para a formação desse Estado pretendido e estreitaria ainda mais a relação entre o setor público e o setor privado por meio das parcerias. Desse modo, se exigiriam ações macro, tais como a continuidade do crescimento econômico e o controle da inflação e, ações micro, como o ganho de competitividade sistêmica, ampliação da melhoria da gestão, do desempenho e da competitividade. Dos setores citados pela Presidenta, e que precisariam melhorar a gestão, seriam o da saúde, o da educação, o da segurança e aí esperar-se-ia a atuação da CGDC. Nas palavras da Presidenta,

Melhorar a gestão da saúde, melhorar a gestão da educação e da segurança é, sem sombra de dúvida, um compromisso que assumi em minha campanha, mas, é também um compromisso sistêmico com o país, é um compromisso econômico com o país essa visão tem de ser integrada entre nós setor público e setor privado. **A Câmara reflete esta concepção que a saída está nesta parceria, a saída é justamente esta parceria entre setor público e setor privado** [...] iremos investir fortemente em competitividade, desempenho e gestão [...] (ROUSSEFF, 2011, s/p, grifos nossos)⁹⁴.

A Presidenta anuncia, ainda, em seu discurso, que o Brasil não seria competitivo se não investisse nas parcerias. Observamos a partir desses elementos apresentados o poder decisório e central conquistado pelo grande empresariado

⁹³ Presidenta Dilma Vana Rousseff em discurso proferido na instalação da CGDC no dia 11 de maio de 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=b7INSAh8NHM>. Acesso em: 13 de mar. 2017.

⁹⁴ Presidenta Dilma Vana Rousseff em discurso proferido na instalação da CGDC no dia 11 de maio de 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=b7INSAh8NHM>. Acesso em: 13 de mar. 2017.

nacional no campo da definição de políticas de gestão. Destacam-se, como vimos no discurso da Presidenta, a educação como uma das áreas de sua atuação.

De acordo com Silva (2014), a CGDC seria uma das instâncias de maior poder de definição das diretrizes da política de gestão e, desse modo, caberia, assim,

[...] ao Ministério do Planejamento, o órgão de governo responsável formalmente pela política de gestão pública, papel secundário, mais focado na implementação do que na formulação das diretrizes. A própria ministra Miriam Belchior em discurso na cerimônia de lançamento da CGDC já colocou o Ministério do Planejamento como 'braço operacional da CGDC' (SILVA, 2014, p. 9).

Ou seja, a CGDC ganha um poder que faz com que o próprio Ministério do Planejamento seja coadjuvante na definição/formulação das políticas públicas. Segundo o Decreto de sua criação, caberia à CGDC:

Art. 2º Compete à CGDC:

- I - prestar assessoramento ao Presidente da República na formulação e implementação de mecanismos de controle e avaliação da qualidade do gasto público;
- II - estabelecer diretrizes estratégicas e planos para formulação e implementação de políticas de melhoria da gestão da administração pública federal;
- III - propor e avaliar iniciativas no âmbito de políticas de gestão, desempenho e competitividade; e
- IV - supervisionar e acompanhar a implementação das decisões adotadas no seu âmbito.

Art. 3º No exercício de suas competências, a CGDC identificará processos administrativos e órgãos prioritários de atuação para fortalecer a gestão de resultados na administração pública, com o objetivo de:

- I - otimizar o desempenho geral do Poder Executivo na prestação de serviços públicos à sociedade;
- II - reduzir custos;
- III - racionalizar processos; e
- IV - tornar mais eficazes e efetivos os programas e as ações prioritárias (BRASIL, 2011, s/p).

Logo, parece-nos que se apresenta a construção e a consolidação de um espaço privilegiado para alguns representantes do setor empresarial, com a participação direta desses empresários na definição e na formulação das políticas públicas que engendram, ainda, formas de participação direta do setor privado na implementação dessas mesmas políticas públicas.

Essa aproximação do Governo Federal com o setor empresarial, conforme Silva (2014), intensifica-se com o apoio do Governo ao Movimento Brasil Competitivo (MCB)⁹⁵, formado por representantes do setor empresarial na busca de ações para tornar o Brasil mais competitivo. Isso ocorreria por meio da consolidação de parcerias, buscando contribuir para a evolução contínua do comportamento da sociedade brasileira quanto à qualidade, à produtividade e à competitividade. O foco seria a melhoria da gestão, com iniciativas que propiciassem a organização da Gestão articulada entre pública e privada, Inovação e Benchmarking⁹⁶ (MBC, 2016, s/p).

O MCB teria como visão norteadora a busca de soluções inovadoras para os chamados gargalos estruturais do país, planejando ações e programas com objetivos de curto, médio e longo prazos. Desse modo,

Com base em sua expertise nas mais diversas esferas e regiões do país, o MCB considera que a sustentabilidade socioeconômica depende da gestão e do **equilíbrio entre os setores público e privado** de um país, **com foco nas áreas de saúde, educação e segurança**. Em paralelo, está o pilar gerencial, que estimula a redução de custos, a racionalização de processos, o aumento da produtividade, a otimização de sistemas e a qualidade dos serviços prestados à sociedade (MBC, 2016, s/p, grifos nossos).

O MCB apresenta, com clareza, sua intenção de atuar nas áreas em que considera que o Estado não está desenvolvendo um trabalho de qualidade, em específico, nas áreas de saúde, educação e segurança, que demandariam ações para uma gestão eficiente dos recursos que engendraria um serviço de maior qualidade. Desse modo, fica evidente a pretensão do MCB de atuar na formação de parcerias com o Estado e a disposição deste para fazê-lo, articulando-se ao Governo e integrando a gestão pública e privada.

⁹⁵ O Movimento Brasil Competitivo - MCB – ‘atua como um grande agente mobilizador entre os diferentes segmentos e setores do país na busca pela excelência em gestão e melhoria da competitividade brasileira. Criada em 2001 pelo esforço de seu idealizador, o empresário Jorge Gerdau Johannpeter, a instituição persegue o desafio de fomentar e implantar programas e projetos para o desenvolvimento socioeconômico nacional’ (MBC, 2016, s/p). Jorge Gerdau Johannpeter é, também, presidente do denominado Conselho Superior do MCB.

⁹⁶ Benchmarking pode ser entendido como o processo de avaliação da empresa em relação à concorrência, por meio do qual incorpora os melhores desempenhos de outras firmas e/ou aperfeiçoa os seus próprios métodos.

Essa orientação explica porque a partir da aproximação do Governo com o MBC, já na CGDC, as práticas de consultorias teriam se tornado frequentes. De acordo com Silva (2014), no caso da CGDC, isso seria rotineiro no sentido de se fazer diagnósticos da gestão das políticas públicas “[...] abrindo caminho para que terceiros implementem as soluções, muitas vezes estes terceiros são empresas de consultoria, como INDG⁹⁷, McKinsey⁹⁸, entre outras” (SILVA, 2014, p.10). Ainda, de acordo com Silva (2014), ao dar a Jorge Gerdau a presidência da CGDC, nitidamente mostra-se a “[...] intensão do governo em empoderar um grupo muito particular de dentro do setor empresarial” (SILVA, 2014, p. 14).

Esse empoderamento, de que trata Silva (2014), pode ser observado a partir da uma reportagem publicada pela revista Isto é, no ano de 2012, de acordo com tal matéria Gerdau:

[...] com aval da presidenta Dilma Rousseff, tem conseguido abrir as portas de ministérios e órgãos públicos para imprimir um novo modelo de gestão, semelhante ao da iniciativa privada. [...] conseguiu dar início ao desejo da presidenta Dilma de modernizar a máquina pública. [...] Gerdau tem procurado os ministros para mostrar a importância de rever o funcionamento burocrático das diversas pastas. O sistema de trabalho de Gerdau é simples. O empresário vai sempre à frente numa espécie de missão precursora. [...] reúne-se com técnicos do órgão interessado e os auxilia a elaborar um diagnóstico. Ele ajuda a identificar os gargalos de gestão e de governança. A partir daí, são definidas as prioridades pela direção dos ministérios, autarquias e estatais. Em alguns casos são contratadas empresas de consultoria ou escritório de projetos (COSTA; NICACIO, 2012, s/p).

A reportagem apresenta como exemplos da atuação eficiente de Gerdau ações, ou como chama “receitas”, que já teriam sido realizadas nos Ministérios da Saúde, aperfeiçoando a rede de logística, de aquisição e de distribuição de

⁹⁷ O INDG, organização de consultoria de gestão, passou, a partir de outubro de 2012, a chamar-se FALCONI Consultores de Resultado. O novo nome, de acordo com informações disponíveis no site oficial da empresa, tem como objetivo reforçar a atuação de Vicente Falconi, fundador da empresa, como a principal referência em consultoria de gestão para iniciativa privada e esfera pública. Informações disponíveis em: <http://www.falconi.com/pt/>. Acesso em: 9 ago. 2016.

⁹⁸ A McKinsey & Company é uma empresa de consultoria fundada nos Estados Unidos e com filiais na América Latina, Ásia, Europa; presta serviços à gestão de grandes empresas sobre questões nas áreas de estratégia, organização, tecnologia e operações. Além de trabalhar com empresas, trabalha também com governos e instituições públicas. Informações disponíveis em: http://www.mckinsey.com.br/LatAmExtranet/global_locations/Americas/LatAm_Office/por/index.html. Acesso em: 9 ago. 2016.

medicamentos; no Ministério da Justiça onde estaria revendo todo o sistema penitenciário e de segurança pública; e no Ministério dos Transportes, cuja prioridade seria a de reorganizar o Departamento Nacional de Infraestrutura e Transportes (COSTA; NICACIO, 2012, s/p). Os elementos apresentados são evidências claras da articulação existente entre o Estado, no presente caso, com determinado Governo e, o setor privado e, além disso, demonstram a influência do presidente do Conselho de Governança do TPE no Governo, induzindo políticas, e definindo formas de gestão.

O protagonismo empresarial não se restringe apenas às áreas apresentadas, mas expande-se, conforme já anunciamos, por outras concernentes às políticas públicas, tais como as políticas educacionais e o TPE, que é exemplo dessa atuação, articulação, primazia e busca pela formação de parcerias público-privadas para a área educacional, inclusive, na Educação Infantil.

No que se refere ao estreitamento das parcerias, isso não se dá apenas pela instauração do CGDC, mas também pela via das alterações nas legislações. Nesse sentido, no ano de 2014 foram definidas novas regras e novos direcionamentos para o estabelecimento de termos de parcerias com as Organizações da Sociedade Civil, por meio da Lei n.º 13.019 de 31 de julho de 2014⁹⁹, que alterou a Lei n.º 9.790, que foi editada no período em que FHC era Presidente. Essa nova Lei, a 13.019¹⁰⁰, é alvo de modificações no ano de 2015 por meio da Lei n.º 13.204¹⁰¹ de 14 de

⁹⁹ Estabeleceu o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, mediante a execução de atividades ou de projetos previamente estabelecidos em planos de trabalho inseridos em termos de colaboração, em termos de fomento ou em acordos de cooperação; define diretrizes para a política de fomento, de colaboração e de cooperação com organizações da sociedade civil (BRASIL, 2014).

¹⁰⁰ Com a entrada em vigência desta lei, passaram a existir no Brasil as seguintes modalidades de parcerias entre a Administração Pública e terceiro setor: Contratos de Gestão, celebrados com entidades qualificadas como Organizações Sociais, nos termos da Lei federal n.º 9.637/98; Termos de Parceria, celebrados com entidades qualificadas como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, nos termos da Lei federal n.º 9.790/99; Termos de Colaboração e Termos de Fomento, celebrados com organizações da sociedade civil em geral baseados na Lei n.º 13.019/2014.

¹⁰¹ Altera a Lei n.º 13.019, de 31 de julho de 2014, '[...] que estabelece o regime jurídico das parcerias voluntárias, envolvendo ou não transferências de recursos financeiros, entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público; define diretrizes para a política de fomento e de colaboração com organizações da sociedade civil; institui o termo de colaboração e o termo de fomento; e altera as Leis n.ºs 8.429, de 2 de junho de 1992, e 9.790, de 23 de março de 1999'; altera as Leis n.ºs 8.429, de 2 de junho de 1992, 9.790, de 23 de março de 1999, 9.249, de 26 de dezembro de 1995, 9.532, de

dezembro de 2015¹⁰². Ambas as Leis, n.º 13.019 e a n.º 13.204, foram promulgadas no período em que Dilma Rousseff era Presidenta do Brasil.

Ao analisarmos as três leis, que nos interessam justamente por tratar da possibilidade de parcerias entre o poder público e as organizações da sociedade civil que podem estar vinculadas a empresas e à destinação de recursos públicos para estas organizações e, para, além disso, podem possibilitar a sua atuação na área da educação pública, verificamos que na primeira Lei a de n.º 9.790 do período FHC o termo educação só é mencionado uma única vez, ao evidenciar-se no artigo 3º conforme veremos no quadro a seguir, demarcando espaço para a participação das organizações sociais por meio das parcerias com o poder público para a promoção da educação.

Ao alterar-se essa Lei com a Lei n.º 13.019 de 2014, o termo educação é anunciado três vezes, o que indica a abertura de maior espaço para atuação das organizações sociais na educação, e na última redação dada pela Lei n.º 13.204 em 2015 o termo aparece cinco vezes, demonstrando que se amplia a participação das organizações sociais na educação. Elaboramos um quadro que apresenta como a possibilidade de parceria ao tratar-se da educação é anunciada nestas legislações:

10 de dezembro de 1997, 12.101, de 27 de novembro de 2009, e 8.666, de 21 de junho de 1993; e revoga a Lei nº 91, de 28 de agosto de 1935.

¹⁰² No documento são conceituados o que seriam os termos de parceria, colaboração, fomento e cooperação, assim, parceria seria o 'conjunto de direitos, responsabilidades e obrigações decorrentes de relação jurídica estabelecida formalmente entre a administração pública e organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, mediante a execução de atividade ou de projeto expressos em termos de colaboração, em termos de fomento ou em acordos de cooperação; o termo de seria um instrumento de colaboração por meio do qual são formalizadas as parcerias estabelecidas pela administração pública com organizações da sociedade civil para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco propostas pela administração pública que envolvam a transferência de recursos financeiros; já o termo de fomento seria o instrumento por meio do qual são formalizadas as parcerias estabelecidas pela administração pública com organizações da sociedade civil para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco propostas pelas organizações da sociedade civil, que envolvam a transferência de recursos financeiros; e, finalmente, o acordo de cooperação: instrumento por meio do qual são formalizadas as parcerias estabelecidas pela administração pública com organizações da sociedade civil para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco que não envolvam a transferência de recursos financeiros' (BRASIL, 2015, s/p).

Quadro 3: Leis das Parcerias

Estabelecimento legal da participação das organizações sociais nos serviços públicos	
Leis	Educação
Lei n.º 9.790/1999	Admite a participação de organizações sociais na: III - promoção gratuita da educação, observando-se a forma complementar de participação das organizações de que trata esta Lei (BRASIL, 1999, s/p);
Lei n.º 13.019/2014	Acrescenta a possibilidade de atuação na: VI - a valorização da diversidade cultural e da educação para a cidadania ativa; Inclui a possibilidade, no artigo 30, de que a [...] administração pública poderá dispensar a realização do chamamento público: II nos casos de guerra ou grave perturbação da ordem pública, para firmar parceria com organização da sociedade civil que desenvolvam atividades de natureza continuada nas áreas de assistência social, saúde ou educação que prestem atendimento direto ao público e que tenham certificação de entidade beneficente de assistência social (BRASIL, 2014, s/p, grifos nossos);
Lei n.º 13.204/2015	Mantem o artigo 30 e emenda: I - no caso de urgência decorrente de paralisação ou iminência de paralisação de atividades de relevante interesse público , pelo prazo de até cento e oitenta dias; II - nos casos de guerra, calamidade pública, grave perturbação da ordem pública ou ameaça à paz social ; VI no caso de atividades voltadas ou vinculadas a serviços de educação , saúde e assistência social, desde que executadas por organizações da sociedade civil previamente credenciadas pelo órgão gestor da respectiva política; Art. 84C - Os benefícios previstos no art. 84-B serão conferidos às organizações da sociedade civil que apresentem entre seus objetivos sociais pelo menos uma das seguintes finalidades: III - promoção da educação (BRASIL, 2015, s/p, grifos nossos);

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de Brasil (1999; 2014; 2015).

Para além do uso do termo educação, entendemos que, de modo geral, a última Lei, a n.º 13.204, flexibiliza de forma clara a possibilidade das parcerias, estabelecendo até mesmo a possibilidade da dispensa de chamamento público. Dá-se um passo importante na simplificação das exigências para a formação das parcerias, também, no que se refere à educação.

No pertinente, exclusivamente, à legislação educacional, temos a promulgação da Lei nº 12.796 do ano de 2013 que anunciou a Educação Básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, garantindo, no que se refere a essa faixa etária, a Educação Infantil gratuita às crianças de até cinco anos de idade e vaga em escola pública de Educação Infantil ou de Ensino Fundamental

a partir da data em que a criança completar quatro anos de idade. Conforme artigo da LDB de 1996,

I - Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)
 a) pré-escola; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
 b) ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
 c) ensino médio; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
 II - Educação Infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)
 X – vaga na escola pública de Educação Infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade. (Incluído pela Lei nº 11.700, de 2008). (BRASIL, 2017b, s/p).

A Lei nº 12.796 de 2013 altera a idade e apresenta que a Educação Infantil irá até os cinco anos de idade, e, ao completar seis anos, a criança será inserida no Ensino Fundamental. Conforme apresenta-se no artigo 30, “A Educação Infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)” (BRASIL, 2017b, s/p). Entretanto, como vimos, a gratuidade e a obrigatoriedade do Estado com essa etapa da Educação Básica restringe-se à idade a partir dos quatro anos da criança e não à toda a Educação Infantil, excluindo o período denominado de creche, compreendido dos zero aos três anos de idade, o que abre a possibilidade para que arranjos sejam feitos, também, para a oferta da faixa etária das crianças de zero a três anos, como também para aqueles a partir dos quatro anos, o que em muitos casos significou a sua inserção em escolas de Ensino Fundamental sem o devido preparo estrutural e pedagógico para isso, assim como em muitos casos, resultou em diminuição da carga horária em que as crianças poderiam permanecer na escola para que houvesse disponibilização de mais vagas.

Na Mensagem Presidencial enviada ao Congresso no ano de 2013, anunciava-se que os investimentos em educação teriam prioridade, considerando-se que nenhum país tornar-se-ia desenvolvido sem garantir ensino de qualidade à sua população, assim, a melhoria da qualidade da educação seria pré-requisito para ampliar-se a capacidade de gerar inovação em larga escala para que o ciclo de desenvolvimento brasileiro pudesse ter sustentabilidade de longo prazo. Destacam-

se, ainda, nessa Mensagem, a construção de novas creches e o financiamento já agendado de outras para o ano seguinte. Sobressai-se, neste sentido, o programa Brasil Carinhoso, por meio do qual se ofereceria às prefeituras recursos antecipados para custeio de novas turmas de Educação Infantil. Na mesma Mensagem, aponta-se que já se encontrava em discussão no Congresso a urgente questão do financiamento da educação, tanto no âmbito do PNE, como também na destinação dos *royalties* do petróleo para a educação (BRASIL, 2013)

No ano de 2014, foi aprovado o novo Plano Nacional de Educação – PNE – Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. O documento foi formado por vinte metas 20 metas nacionais, que se desdobram em várias estratégias para o alcance das metas e com vigência por 10 anos, ou seja, até o ano de 2024.

Ao analisarmos o PNE, observamos, conforme propõe Dourado (2010), ainda ao tratar das discussões iniciadas no ano de 2010, que o novo PNE apresentava a complexa relação público-privado, que envolveriam disputas de forças a que as políticas educacionais, inclusive o PNE, estariam subalternizadas. Para além disso, aponta-se ainda diferentes concepções de planejamento e de gestão educacional que refletem os enfrentamentos políticos e sociais provenientes de um lado, dos educadores, e de outro, dos tecnocratas e economistas, que apresentam como consequência projetos sem continuidade e até mesmo sem coerência (DOURADO, 2010). Isso poderia resultar em PNEs que se identificam muito mais com os programas de Governo de determinado gestor, como é o exemplo do PNE do período de FHC e, também, o do período Dilma, do que em Plano executável e que busque atender e melhorar à educação pública.

Desde o ano de 2010, foram realizadas Conferências municipais, estaduais e nacionais para discutir a elaboração do novo PNE, as Conaes. A proposta encaminhada pelo MEC, Projeto de Lei nº 8.035, de 2010, para o Congresso não apresentava todos os elementos na forma como haviam sido discutidos; entretanto, abriu-se amplo debate para sua discussão e, somente, no ano de 2014 ele é promulgado. Destacamos a primeira meta do PNE, a qual se refere especificamente à Educação Infantil:

Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50%

(cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (BRASIL/PNE, 2014, s/p).

A meta foi vinculada ao estabelecido pela Emenda Constitucional nº 59/2009, que promulgou a Educação Básica como obrigatória e gratuita para as crianças a partir dos quatro anos de idade, o que acontece, apesar dos arranjos nem sempre qualitativos encontrados em vários municípios. Não obstante, deixam-se de fora as crianças de zero a três anos, anunciando-se como meta para essa faixa etária o atendimento de apenas cinquenta por cento até o ano de 2024, quando finda a vigência do PNE.

Observamos a priorização do atendimento às crianças na faixa etária de quatro e cinco anos, em detrimento das de zero a três anos. Isso demonstra uma dicotomia no atendimento à criança pequena, permanecendo a estratégia que favorece e converge com as políticas que podem indicar para as parcerias público-privadas no atendimento ao segmento de zero a três anos, por meio de convênios com organização sociais e outras estratégias e arranjos, se desenhando a partir dos enunciados que vem se construindo na FMCSV, apoiadora do TPE. Se demarca, ainda, neste texto, um entendimento da creche como lugar de assistência e não de educação e, além disso, um processo de focalização que não inclui a creche como prioridade para todos os que precisam.

A Lei nº 13.005/2014, na sua meta 19, induz os sistemas educacionais a adotarem leis de gestão democrática; porém, vincula a escolha de diretores de escolas a critérios de mérito e de desempenho, o que evidencia o seu caráter de articulação com as avaliações externas, além de dar ênfase significativa à questão da avaliação da educação com vistas às ações referentes ao mérito, ao tratar-se de professores e gestores educacionais.

No contexto em que o PNE foi promulgado pela Presidenta da República após ter tramitado desde dezembro do ano de 2010, há o processo de eleições presidenciais e Dilma Vana Rousseff, quando se reelege Presidenta do Brasil em um processo eleitoral em que concorreu mais uma vez com um representante do partido do PSDB, Aécio Neves, demonstrando um embate de forças entre os dois partidos e grandes articuladores políticos e econômicos. Nesse momento, Dilma já não contava com o mesmo apoio, em especial das elites empresariais, anteriormente, conquistados.

A situação econômica e social em que a Presidenta Dilma inicia seu novo mandato, 2015 a 2018, também não é a mesma de boas perspectivas como o foi seu primeiro mandato. Na Mensagem Presidencial enviada ao Congresso em 2015, evidenciava-se que o Brasil, em novembro de 2014, estava com uma dívida líquida do setor público correspondente a 36,2% do PIB, menor que a de dezembro de 2010 (39,2%), e muito inferior à de 2002 (60,4%), demarcando-se os espaços governamentais do Presidente FHC e Lula; todavia, demonstrando que a economia brasileira vinha enfrentando choques que seriam relacionados à economia mundial que havia sofrido redução expressiva nas suas taxas de crescimento, ainda, uma queda nos preços das commodities e alta do dólar.

Em nível nacional, houve um choque no preço dos alimentos, devido à falta de chuvas, que teria impactado no preço da energia elétrica e na oferta de água. Esses eventos teriam levado o Governo Federal a absorver a maior parte das mudanças econômicas e climáticas, o que teria impactado as contas fiscais para preservar o emprego e a renda. Entretanto, essa absorção teria chegado ao seu limite (BRASIL, 2015). Conforme Boito Jr. (2016), já a partir de 2011, com o prolongamento da crise do capitalismo internacional e também como consequência de medidas políticas internas, o crescimento econômico do Brasil entrou em declínio, demarcando o que é anunciado na Mensagem Presidencial de 2015.

Esses são elementos introdutórios para anunciar-se que haveria necessidade de promover um reequilíbrio fiscal com o objetivo de recuperar o crescimento da economia e criar condições para a queda da inflação e da taxa de juros no médio prazo, o que iria garantir a geração de emprego e de renda. Seriam necessários, nesse sentido, ajustes para garantir solidez para os indicadores econômicos. Diante disso, propõe-se adequar o seguro-desemprego, o abono-salarial, a pensão por morte e o auxílio-doença às novas condições socioeconômicas do país, o que não se trataria de medidas fiscais, mas do que se chamou de aperfeiçoamento de políticas sociais para aumentar sua eficácia, eficiência e justiça. Como vimos, todas as ações/ajustes propostos impactam sobre direitos sociais conquistados pelos trabalhadores. No entanto, destacou-se que seriam preservadas as políticas sociais, pois seriam a razão de ser da gestão responsável e consistente da política macroeconômica, desse modo, não se promoveriam recessão e retrocessos (BRASIL, 2015).

Nessa mesma Mensagem, de 2015, garantiu-se que se manteriam as parcerias público-privadas e as concessões a elas associadas, com isso, refundariam a relação entre o Poder Público e a iniciativa privada, utilizando-se a energia da iniciativa privada para oferecer serviços de qualidade. Notamos, então, uma coadunação desse discurso presente na Mensagem com aquele já visto no período de Governo de FHC.

A prioridade seria perseguir o objetivo de universalizar o acesso a um ensino de qualidade, pois a educação de qualidade para todos, em todos os níveis, mudaria em definitivo o patamar econômico, social e tecnológico do Brasil. Para tanto, seriam ampliados os recursos para a educação, em especial com os *royalties* do petróleo, e os recursos do fundo social do pré-sal começariam a fluir em montantes expressivos para a educação (BRASIL, 2015).

No que se refere à Educação Infantil, seriam perseguidas duas metas centrais: a conclusão da construção de 6.315 creches, para as quais já se teriam recursos liberados, e a pactuação com prefeitos na priorização de vagas, nessas unidades, para as crianças de quatro e cinco anos, de modo a criar as condições de cumprimento da meta de universalizar o acesso a esse nível de ensino até 2016, como previsto no PNE (BRASIL, 2015). Observamos mais uma vez a centralidade na faixa etária de quatro e cinco sem a devida atenção à faixa etária anterior, zero a três, conforme já ocorrera no PNE.

No pronunciamento de posse do Ministro da Educação Aloizio Mercadante, em acordo com a Mensagem Presidencial já citada, o Ministro evidencia que o país teria passado por inúmeros avanços nas últimas décadas, como o reestabelecimento da democracia, a estabilidade de preços e a redução das desigualdades e de inclusão social, o que teria feito com que saíssemos do mapa da fome e atingíssemos metas do Milênio de redução da pobreza e da pobreza extrema. Pela primeira vez estariam articulados crescimento econômico e benefícios aos trabalhadores, por meio de uma política de valorização do salário mínimo, dos programas de transferência de renda e políticas de inclusão social. Não obstante, o Ministro destacou o processo de

[...] transformação, que estamos vivendo, não será sustentável e definitivo sem a garantia de acesso universal a uma educação de mais qualidade. Pois é a educação o instrumento mais efetivo para a redução das desigualdades. É ela que empodera o cidadão para o

exercício de seus direitos; que amplia as oportunidades de acesso ao emprego e à renda; que favorece os processos de inovação tecnológica; que amplia os ganhos de produtividade e competitividade; e que é o principal instrumento para a construção de uma cultura de tolerância e paz – valores fundamentais da democracia (MERCADANTE, 2015, p. 1-2).

Com o fim das mudanças ocorridas no que ele denomina de superciclo das *commodities* e outras mudanças que ocorreram mundialmente, o Brasil teria que acelerar a transição para a sociedade do conhecimento e para a economia inovadora, com uma indústria internacionalmente competitiva. Desse modo, segundo ele, “As vicissitudes criadas pela crise e pelo inevitável ajuste fiscal não devem nos desencorajar. Ao contrário, devem nos inspirar a fazer mais e melhor. [...] Teremos que fazer mais com menos. Estamos convocados a ter mais gestão, mais criatividade, mais eficiência” (MERCADANTE, 2015, p. 2). Para a garantia do direito à educação com qualidade, haveria um esforço articulado dos entes federados e da sociedade civil para que o Poder Público fosse capaz de responder aos desafios educacionais. Nessa agenda estariam a instituição do Sistema Nacional de Educação – SNE, e o MEC teria intensificado os debates sobre o tema e recebido contribuições de entidades nacionais.

É neste contexto que se iniciou o novo mandato da Presidenta da República Dilma Vana Rousseff; é também nele que se articulou a sua saída do Governo por meio do *impeachment* menos de dois anos depois de ter assumido o cargo. De acordo com Jinkings (2016), as origens da crise que terminaram no *impeachment* demonstram um processo complexo que se iniciou quando o Governo, logo após as eleições de 2014, e que teria abandonado suas promessas de campanha e adotado o programa de seu oponente do PSDB, afastando-se da base do PT, que se distanciou do Governo e, assim, abriu caminho para uma investida ofensiva da direita. Desse modo, para a autora, “O agravamento repentino do quadro econômico e uma recessão planejada que derrubou o PIB, criaram uma situação de extrema vulnerabilidade” para o Governo Federal (JINKINGS, 2016, s/p). Na perspectiva apontada por Jinkings (2016), podemos inferir, por meio dos excertos da Mensagem Presidencial ao Congresso no ano de 2015, que houve o anúncio de medidas que orbitavam em torno de ajustes que deveriam ser realizados para que o país pudesse superar a crise e voltasse a crescer, o anúncio dos ajustes, como vimos, mantém relação direta com a reformulação de direitos sociais.

Na Mensagem Presidencial do ano de 2016, retoma-se o chamamento para que o Congresso Nacional contribuía com a estabilização fiscal e assegure a retomada do crescimento, o que traria maior confiança à economia brasileira. Dentre as medidas estariam a redução das despesas, a fixação de um limite para o crescimento do gasto primário do Governo o que daria maior previsibilidade à política fiscal e melhoraria a qualidade das ações governamentais. Além disso, evidencia-se a necessidade da reforma da previdência que seria uma questão de Estado, pois melhoraria a sustentabilidade fiscal do país em médio e longo prazo, proporcionando maior justiça entre as gerações atual e futura e um horizonte de estabilidade ao país (BRASIL, 2016). Todas essas pautas estão relacionadas ao enxugamento do Estado e articuladas às demais já anunciadas na Mensagem Presidencial de 2015¹⁰³, que demarcam um espaço restrito para demandas concernentes à manutenção dos direitos sociais, ao contrário, apesar de anunciar-se, por exemplo, na educação pública, que as políticas seriam mantidas e até mesmo ampliadas, esse anúncio é contraditório considerando-se a necessidade enunciada de corte de gastos públicos.

Para que possamos entender melhor o complexo processo político e econômico pelo qual passava o país e que tem seus reflexos na educação, buscamos em Boito Jr. (2016) a indicação de que para essa análise é preciso conceber esse processo político como resultado de conflitos de classes e frações de classe, assim, a crise surge como um resultado do acirramento dos conflitos entre tais classes. E esse aguçamento dos conflitos não é outro senão distributivo, pela apropriação da riqueza, e envolve o estabelecimento e o rompimento de alianças, configurando mudanças no quadro político e, justamente, essas mudanças é que poderiam explicar a complexidade dos enfiamentos em evidência.

Ao entendermos que a crise foi gerada pelo conflito distributivo de classe, passamos a apreender que, por exemplo, o ajuste fiscal levado a cabo pelo agora Presidente Michel Temer não tem outro motivador que não seja “[...] assegurar ao capital rentista o pagamento dos juros da dívida pública, a abertura e a privatização da economia brasileira para atender ao capital internacional e os cortes de direitos

¹⁰³ Tais como: ajustes para garantir solidez para os indicadores econômicos, assim propõem-se adequar o seguro-desemprego, o abono-salarial, a pensão por morte e o auxílio-doença às novas condições socioeconômicas do país, o que não se trataria de medidas fiscais, mas de aperfeiçoamento de políticas sociais para aumentar sua eficácia, eficiência e justiça.

trabalhistas e sociais são os principais objetivos” (BOITO JR., 2016, s/p) do novo Governo, mas que já vinham sendo apresentados no Governo de Dilma Rousseff.

Se, no Governo de FHC, tínhamos, conforme procuramos demonstrar no início desta seção, um alinhamento político explícito com os interesses dos grandes detentores do capital nacional e internacional, nos Governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Vana Rousseff, podemos dizer, conforme propõe Boito Jr. (2016), que esse alinhamento político estava dividido em dois campos que envolviam todas as classes sociais, e cada um deles estava sob a hegemonia de uma fração da burguesia, ou seja, uma frente composta pela grande burguesia interna pelos empresários brasileiros, pela parte baixa da classe média, pela maior parte da classe operária, pelo campesinato e pelos trabalhadores marginalizados que foram representados nas políticas pelos Governos do PT, que buscavam promover o crescimento econômico com forte participação das grandes empresas nacionais e, em, detrimento, do capital internacional. Por outro lado, essa política completava-se com a distribuição de renda e melhores condições de vida para os mais pobres. Na outra frente, estavam as políticas neoliberais puras e duras dirigidas pela burguesia brasileira e integradas ao capital internacional, em que as propostas de política econômica e externa preteriam os interesses de grupos nacionais integrantes da burguesia interna.

Buscava-se, nesse segundo grupo de políticas, a abertura comercial ampla, compras do Estado e das estatais, indiscriminadamente, por empresas estrangeiras, enfim, um alinhamento passivo aos ditames internacionais, sobretudo, aos Estados Unidos. Essa política do capital internacional e de parte da burguesia nacional contava com o apoio eleitoral da denominada alta classe média, que deixava claro sua oposição às políticas sociais dos Governos do PT, por terem a percepção de que custavam caro ao Estado e por ameaçarem à sua posição econômica de classe. No plano partidário, foram representados, sobretudo, pelo PSDB e pelo Democratas – DEM (BOITO JR., 2016).

Em 2013, o capital internacional e a fração da burguesia interna iniciaram uma ofensiva política para a derrubada do Governo Dilma, conforme Boito Jr. (2016). Essa ofensiva é denominada pelo autor como restauradora, porque seu objetivo era restaurar a hegemonia neoliberal mais agressiva. Com o declínio do crescimento econômico, estava posta a chance. Como a proposição de

determinadas medidas tomadas pelos Governos PT não agradava, também, a parte da burguesia que os apoiava, tais como: transferência de renda, programas sociais diversos, acesso à universidade, entre outros, esse foi o momento de debandada de apoio ao processo de *impeachment*, dentre as quais destacam-se a Fiesp, que teve papel ativo neste processo. Desse modo, aqueles que a Presidenta anunciava como “amigos” e apoiadores ao instalar a CGDC já não o são no momento em que podem retirar do poder o incômodo espectro da esquerda representada pelo PT.

A partir dessa conjuntura, com o processo de *impeachment* consumado, no dia 31 de agosto do ano de 2016, Jinkings (2016) nos alerta para o fato de que não temos apenas um Governo ilegítimo (e que compõe seus Ministérios e cerca-se das mais diversas figuras, que prometeram a salvação para o Brasil, contudo, vários deles envolvidos em processos de corrupção), mas temos

[...] senhores e senhoras elegantes, cultos e viajados a cuidar do que importa. ‘Gente do mercado’, como se diz com orgulho, para concretizar um processo de concentração de renda e retirada de direitos duramente conquistados pelas camadas mais pobres do país ao longo de anos de luta (JINKINGS, 2016, s/p, grifos da autora.).

Ou conforme asseverado por Boito Jr. (2016), trata-se de um processo restaurador, se considerarmos o mínimo de acesso a bens conquistados pela classe trabalhadora e que os donos do poder econômico estão dispostos a reaver.

Encontram-se, nesse contexto, elementos que nos fazem apreender o desmonte de direitos, já aviltados sobremaneira no Governo de FHC, conquistados por meio da Constituição Federal de 1988 (que, conforme Jinkings (2016), já sofreu mais de setenta emendas que em sua maioria representam retrocessos). Ao analisarmos a Constituição Federal, de fato, encontramos lacunas e vemos que não atende e garante todos os direitos; todavia, ela representa, ainda, o que temos de melhor em termos de garantias para a classe trabalhadora no Brasil, ou, de acordo com o que assevera a mesma autora, representaria a tentativa negociada de estado de bem estar social ao sul do mundo.

Certamente, Lula, Dilma e o PT, de modo geral, frustraram expectativas para aqueles que acreditavam em mudanças mais profundas e rápidas, mas não se pode negar que promoveram modificações significativas nas condições de vida da classe trabalhadora. Afirmamos isso sem deixar de considerar, como o fizemos durante toda esta seção, as articulações, as vinculações e os alinhamentos construídos com

o grande empresariado nacional, sobretudo, no que é objeto desta tese, que são as políticas educacionais e, especificamente, as políticas educacionais para a Educação Infantil. Não desconhecemos os limites que os arranjos políticos e econômicos para a chegada ao poder lhes trouxeram, e com os quais concordaram, mas temos no campo das políticas educacionais avanços que precisam ser demarcados e que não são provenientes apenas deste ou daquele Governo, mas de luta, de enfrentamentos que ganharam algum espaço e conquistas nos Governos PT.

Nas políticas educacionais, tivemos a proposição do Fundeb, que, mesmo com limites, passou a destinar recursos para todas as etapas da Educação Básica, inclusive a Educação Infantil preterida, historicamente, pelo não entendimento de sua importância para o desenvolvimento da criança que só ocorre por meio da ação educacional. Para além disso, houve a ampliação significativa da rede de universidades públicas, que atenderam a diversos jovens que, em outros tempos de FHC, não teriam a oportunidade de acessar suas salas de aula.

O que vemos na atualidade, sob o Governo de Michel Temer, ancorado por diversos grupos políticos, econômicos e midiáticos, é o acirramento só visto depois da redemocratização do Brasil no período de FHC no sentido de investida contra as políticas sociais e, especificamente, contra os ganhos dos trabalhadores.

Isso se corporifica na Reforma da Previdência, em processo de discussão, na medida de contenção de gastos públicos que congelou os gastos do Estado por 20 anos, por meio do Projeto de Emenda Constitucional inicialmente PEC nº 241, que se transformou na Emenda Constitucional nº 95/2016¹⁰⁴, que foi aprovada na Câmara

¹⁰⁴ A Emenda Constitucional nº 95/2016 altera as disposições Constitucionais transitórias para instituir o novo regime fiscal, que limita por 20 anos os gastos públicos. Encaminhada pelo governo de Michel Temer ao Legislativo, com o objetivo anunciado de equilíbrio das contas públicas por meio de um rígido mecanismo de controle de gastos. De acordo com o texto, o teto para 2017, primeiro ano de vigência da PEC, será definido com base na despesa primária paga em 2016 (incluídos os restos a pagar), com a correção de 7,2%, a inflação prevista para este ano. A partir de 2018, os gastos federais só poderão aumentar de acordo com a inflação acumulada conforme o Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo - IPCA. A inflação a ser considerada para o cálculo dos gastos será a acumulada em 12 meses, até junho do ano anterior. Assim, em 2018, por exemplo, a inflação usada será a medida entre julho de 2016 e junho de 2017. O regime valerá para os orçamentos fiscal e da seguridade social e para todos os órgãos e Poderes da República. Dentro de um mesmo Poder, haverá limites por órgão. O órgão que desrespeitar seu teto ficará impedido de, no ano seguinte, dar aumento salarial, contratar pessoal, criar novas despesas ou conceder incentivos fiscais, no caso do Executivo. A partir do décimo ano, o Presidente da República poderá rever o critério uma vez a cada mandato presidencial, enviando um projeto de lei complementar ao Congresso Nacional (BRASIL, 2016). Ou seja, isso significa menos investimentos em educação em saúde e outros direitos sociais que serão ainda mais precarizados.

de Deputados e no Senado e promulgada no dia 15 de dezembro de 2016. Temos, ainda, a Reforma do Ensino Médio, proposta aligeirada por meio da Medida Provisória de nº 746/2016, que deu origem a Lei nº 13.415/2017 e que provocou diversos protestos de estudantes e de professores pela forma unilateral com que foi realizada e que promete melhorar a formação oferecida no Ensino Médio e ampliar sua oferta em tempo integral. Isso por si só traduz uma incoerência, tendo em vista a contenção de gastos na educação já anunciada e, ainda, indica um retrocesso e um alijamento do processo de formação a ser oferecido por meio de itinerários formativos e da inserção da atuação no processo de formação de profissionais com notório saber, sem a necessidade de formação específica ou didático-pedagógica, e que evidencia as articulações com o setor privado para a consecução do processo formativo no âmbito do Ensino Médio¹⁰⁵.

Destarte, temos, ainda, no que se refere à infância, à criança pequena, o chamado Programa Criança Feliz¹⁰⁶, que entendemos ser um retrocesso no que se refere à ampliação do atendimento educacional às crianças, sobretudo, para a faixa etária dos zero a três anos. Essas ações nos mostram as intencionalidades desse

¹⁰⁵ As propostas de Reforma do Ensino Médio ganharam força quando à frente do MEC passaram a estar alguns nomes que receberam bolsas da Fundação Lemann, como: Teresa Pontual, ex-bolsista da fundação, para a Diretoria de Currículos e Educação Integral do MEC e em menos de um mês depois, a MP foi assinada. Outro exemplo é o caso de Maria Helena Guimarães de Castro, uma das sócias fundadoras do TPE, membro da comissão técnica do movimento e na atualidade secretária-executiva do MEC à frente da Reforma do Ensino Médio. Além disso, foram chamados para debater a proposta não estudantes e professores, mas representantes das fundações ligadas a empresas tais como: Denis Mizne, diretor-executivo da Fundação Lemann, Ricardo Henriques, superintendente-executivo do Instituto Unibanco, Ana Inoue, consultora de educação da Fundação Itaú, Anna Penido, diretora executiva do Instituto Inspirare, Priscila Fonseca da Cruz, presidente-executiva do Todos pela Educação, David Saad, Diretor-presidente do Instituto Natura e Marcos Magalhães, Presidente do Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação – ICE.

¹⁰⁶ De acordo com seu artigo 1º o Programa Criança Feliz, de caráter intersetorial, teria como finalidade a de promover o desenvolvimento integral das crianças na primeira infância. A prioridade das ações do programa seriam as gestantes, crianças de até três anos e suas famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família; as crianças de até seis anos e suas famílias beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada; e as crianças de até seis anos afastadas do convívio familiar em razão da aplicação de medida de proteção, e suas famílias. Todavia, este atendimento se daria por meio de visitas às famílias realizadas por pessoas que podem ser contratadas diretamente pelas prefeituras ou ainda com a contratação de empresas, fundações, ONGs, entre outros, que executariam o programa. Desse modo, a partir de sua implementação, se ocorrer, compreendemos serem necessários estudos a respeito do atendimento oferecido e, ainda, uma avaliação no sentido de observar se não vem para substituir o atendimento na Educação Infantil, por exemplo, visto que não se amplia o atendimento à demanda por esta etapa da Educação Básica.

Governo no desmonte sistemático de conquistas históricas para classe trabalhadora, também, na área da educação.

Em suma, para encerrar esta terceira seção, compreendemos ser importante destacarmos como o papel desempenhado pelo Estado foi-se reconfigurando, tendo como pressuposto central, sobretudo, a manutenção e a reprodução da sociedade capitalista, por meio de ações engendradas e implementadas, também, pelo trabalho de seus Governantes e dos que os cercam.

Pudemos compreender que houve em nível nacional a redefinição das políticas educacionais após a Constituição Federal de 1988, isso foi possível a partir da Reforma do Estado, proposta e executada em parte por FHC na década de 1990, que tem como fundamentos os pressupostos do neoliberalismo, apesar de anunciar vincular-se a uma nova teoria econômica que seria a terceira. Contudo, percebemos que em essência foram propostas e implementadas políticas neoliberalizantes que vão constituir, a partir do desmonte da Constituição Federal, as possibilidades das PPPs nas políticas sociais e das PPPEs, para as políticas educacionais, que, entendemos, ainda, estão em processo de construção.

Apresentamos legislações educacionais importantes e Mensagens enviadas pelos Presidentes ao Congresso Nacional no período dos Governos de Fernando Henrique Cardoso – FHC, de Luiz Inácio Lula da Silva – Lula –, de Dilma Vana Rousseff, e, brevemente, do Presidente Michel Temer, que se considerando as especificidades que os diferenciam, viabilizaram a possibilidade das parcerias com o setor privado, sobretudo, ao tratar-se da Educação Básica e, nessa etapa, da Educação Infantil. Compreendemos que os períodos de FHC, de Lula e de Dilma apresentam elementos do engendramento de uma nova atuação do Estado a partir dos preceitos neoliberais da chamada terceira via.

O desafio atual mostra-se tão importante quanto aquele empreendido pelos trabalhadores no contexto de implementação da Constituição Federal de 1988, no sentido de garantia de direitos. Estamos num momento de acirramento das forças hegemônicas quanto à manutenção de seus interesses e de regalias de classe detentora do poder econômico, político, cultural e social. Resta-nos a mobilização com movimentos contra hegemônicos, articulados pela própria classe trabalhadora, que tem no contexto contemporâneo o dever de manter-se firme em luta pela não retirada dos poucos direitos conquistados. Isso se aplica, inclusive, nas formas e na

oferta da Educação Infantil, que entendida como não descolada de outros direitos sociais pode ser ainda mais aviltada no sentido de acesso e implementação, isso também por meio das parcerias público-privadas e dos arranjos de atendimento denominados como educativos daí provenientes, tais como os que apresentaremos na quinta seção desta tese.

4 A CONSTITUIÇÃO DO MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO NO BRASIL E DA REDUCA NA AMÉRICA LATINA COMO EXPRESSÕES DAS PARCERIAS

A partir da apresentação da formação de uma nova modalidade de atuação que não apenas a privatização pura, mas a proposição com a chegada de mais uma faceta neoliberal que nos apresentou a terceira via, temos o surgimento das chamadas Parcerias Público-privadas - PPPs, no caso específico da educação das Parcerias Público-Privado na Educação - PPPEs, que buscam, como evidenciamos, a formação das parcerias, com destinação de recursos públicos, definição e efetivação das políticas educacionais mediante instituições privadas. Conforme demonstramos, isso ocorreu e está em processo de implantação no Brasil, tendo em vista as articulações que se estabelecem não apenas entre si, mas, ainda, com os órgãos estatais, influenciando tanto na definição de legislações, como também na produção de materiais, de orientações e da atuação direta na educação escolar.

Com esse entendimento, analisamos, nesta seção, a constituição, no Brasil, do movimento denominado de Todos pela Educação, que é uma organização formada pelo grande empresariado nacional que defende a preocupação com a qualidade da educação pública no Brasil, em específico, com a Educação Básica, com um recorte de nossa parte no tocante à Educação Infantil. Mostramos, nesta seção, como se forma internacionalmente a construção de um movimento maior que envolve catorze países da América Latina, que apresentam como pauta a mesma preocupação com a qualidade da Educação Básica pública.

4.1 O MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO NO BRASIL: ORGANIZAÇÃO E INFLUÊNCIAS NA DEFINIÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Na terceira seção desta tese, pudemos compreender como os diversos Governos foram, desde a década de 1990 até a atualidade, construindo articulações e vinculações econômicas, políticas e ideológicas que fizeram com que o

empresariado nacional pudesse criar espaços de definição e atuação direta na educação pública no Brasil.

Para entendermos em específico a atuação do movimento TPE e de seus parceiros, que têm recebido no Brasil grande notoriedade e interlocução junto aos órgãos definidores de políticas públicas educacionais - como o MEC -, é necessário que retomemos sua imbricação no processo de construção do Plano de Desenvolvimento da Educação no ano de 2007, pois como vimos, o PDE trouxe consigo o Plano de Metas compromisso Todos pela Educação que não por coincidência tem nome semelhante, para não dizer praticamente idêntico, ao movimento organizado pelos empresários, qual seja: “Todos pela Educação”. Desse modo, partimos do que evidencia Sandri (2016), de que a medida de maior impacto do Ministro da Educação Fernando Haddad¹⁰⁷ foi a aproximação do MEC com o movimento do empresariado brasileiro, dado que até mesmo o conteúdo proveniente do TPE teria predominado na elaboração do plano de metas do PDE.

Na apresentação do PDE, divulgado pelo MEC em 2007, o Presidente Lula evidenciava o que seria mérito do Ministro da Educação, Fernando Haddad, de ter encontrado maneiras de estabelecer “[...] interlocução com todos os que têm compromisso com a educação, independentemente de simpatias políticas e ideológicas”, e destacava que não seria por acaso que “[...] os mais diferentes setores sociais, dos trabalhadores aos empresários, dos professores aos alunos, das escolas privadas às escolas públicas, em todas as regiões, têm reconhecido a consistência das políticas públicas voltadas para a educação” (BRASIL, 2007, p. 2).

Apesar de anunciar a participação de vários setores no debate para a construção do PDE e do Plano de Metas, observamos pelo próprio documento produzido que se priorizou a interlocução e a discussão das políticas educacionais na perspectiva do setor privado, desvalorizando o debate que poderia ter sido realizado com os movimentos sociais da área da educação (SANDRI, 2016). Um elemento importante é que o Ministro da Educação do período, Fernando Haddad, figura, inclusive, na lista de sócios fundadores do TPE, demonstrando sua estreita relação com a formação do movimento.

¹⁰⁷ Fernando Haddad foi Ministro da Educação no período de 2005 a 2012, nos Governos de Lula e Dilma Rousseff. Justifica-se assim a aproximação do MEC com o empresariado, visto que essa foi uma estratégia política desses Governos.

Oficialmente, o TPE foi criado no ano de 2006 e apresenta-se como um movimento que tem como missão anunciada a de “[...] engajar o poder público e a sociedade brasileira no compromisso pela efetivação do direito das crianças e jovens a uma Educação Básica de qualidade” (TPE, 2015, p. 4). Denomina-se como uma associação sem fins econômicos ou lucrativos, com caráter privado, com natureza filantrópica, com sede no estado de São Paulo e não apresenta tempo de duração determinado (TPE, 2015).

O movimento designa-se como apartidário e plural, desse modo, diz formar-se por representantes de diferentes setores da sociedade, como gestores públicos, educadores, pais, alunos, pesquisadores, profissionais de imprensa, empresários e as pessoas ou organizações sociais que seriam comprometidas com a garantia do direito a uma educação de qualidade. Entretanto, conforme veremos, os vários profissionais que congregam o TPE e os seus parceiros, defendem e preocupam-se não apenas com o enunciado, mas, sobretudo, trabalham no sentido de definir e atuar na esfera da educação pública.

Além disso, justifica suas ações dizendo acreditar que na

[...] dimensão do desafio e da desigualdade histórica da Educação no Brasil, **apenas a ação dos governos não é suficiente**. A participação dos diversos segmentos da sociedade, reunidos em torno de metas comuns e alinhadas com as diretrizes das políticas públicas educacionais, é fundamental para promover o salto de qualidade de que a Educação Básica brasileira necessita (TPE, 2016, s/p, grifos nossos).

Podemos observar que a justificativa do TPE para configurar-se como instância de atuação nos rumos das políticas educacionais coaduna-se ao que lemos no relatório do BM e ainda na declaração de Incheon, produzida pela UNESCO, o Estado, corporificado nos Governos, não estaria dando conta de agir para resolver os problemas históricos da educação e, desse modo, haveria a necessidade de outros segmentos sociais, como o empresariado, as ONGs, as Fundações, os Institutos, as OS, corriqueiramente, ligadas a empresas, as quais buscam a dianteira no sentido de promover a qualidade da educação por eles defendida, aquela quantificável por meio de avaliações externas e cuja centralidade denuncia seu caráter pragmático e mercadológico. O foco dessas avaliações são as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Para o Movimento, o Estado tem o dever de oferecer educação de qualidade a todas as crianças e jovens, mas compreende, também, que a ação do poder público, sozinha, é insuficiente para resolver um problema de tal envergadura, levando-se em consideração a defasagem histórica de grandes proporções no que se refere à educação. Desse modo, acredita que cada um dos brasileiros deve fazer a sua parte de forma engajada e comprometida, assim, iríamos “[...] alcançar os resultados necessários para melhorar a Educação pública do país e torná-lo socialmente mais justo, economicamente mais vigoroso e sustentável, e com maior qualidade de vida para todos” (TPE, 2015, p. 4).

Contrariamente ao enunciado pelo TPE, Freitas (2012) assevera a partir de suas pesquisas que, nos Estados Unidos, os grupos que promovem ações semelhantes às do TPE têm sido chamados de *Corporate reformes*, termo designa “[...] 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” (FREITAS, 2012, p. 380). É isso que vemos articular-se e consolidar-se por meio da criação do TPE, apesar de suas justificativas de preocupação com a educação pública.

Os empresários e os demais sujeitos envolvidos no processo de criação do TPE estariam tomando a dianteira nesse movimento de participação e convencimento para a busca da qualidade da educação pública. A partir desses pressupostos é que se teria formado o movimento TPE, com a preocupação de que o Governo, ou podemos entender, o Estado, não está dando conta de oferecer uma educação de qualidade, e na busca dessa qualidade estariam empenhados os participantes do movimento.

A construção discursiva realizada pelo TPE é muito convincente, pois apropriam-se de elementos e de reivindicações que são caros e latentes para educadores da classe trabalhadora que, historicamente, vêm lutando para pela educação de qualidade, ou seja, para chamar para a participação no movimento e, poderíamos dizer, para convencer sobre a viabilidade de suas propostas e da própria necessidade do TPE, que apropria-se de demandas provenientes da própria classe trabalhadora. Todavia, como destacado ainda nesta seção, a educação

almejada e enunciada pelo TPE em muito se diferencia daquela buscada e lutada pela classe trabalhadora.

Conforme evidencia Harvey (2013), não há construção de pensamento dominante sem a proposição de

[...] um aparato conceitual que mobilize nossas sensações e nossos instintos, nossos valores e nossos desejos, assim como as possibilidades inerentes ao mundo social que habitamos. Se bem-sucedido, esse aparato conceitual se incorpora a tal ponto ao senso comum que passa a ser tido por certo e livre de questionamento (HARVEY, 2013, p. 15).

Essa é intencionalidade do TPE ao apropria-se de demandas caras aos trabalhadores, aos educadores e após movimentos que pensam a educação como instrumento de transformação social e reconceitualizam essas demandas, anunciando-as como suas, incorporando seus próprios interesses e propagando-os para que sejam aceitos e assumidos socialmente.

A formação do TPE atuaria, assim, em duas frentes: a de “[...] unificação do conteúdo a ser disseminado como cultura comum no contexto social, sendo que o empresariado, por meio da educação pública, tende a se fortalecer tanto no âmbito da sociedade política e da sociedade civil, como classe dirigente” (SANDRI, 2016, p. 70). De acordo com Leher e Evangelista (2012),

O TPE foi convocado justo pelo setor bancário, liderado pelo Itaú, em articulação com o setor de *commodities*, no caso, siderúrgico, dirigido pelo organizador de outra iniciativa empresarial para intervir na educação, o Movimento Brasil Competitivo, Jorge Gerdau Johannpeter. Este dirigente empresarial atualmente é um dos principais assessores da presidenta Dilma Rousseff para a continuidade da reforma do Estado iniciada nas gestões Bresser-Pereira e Claudia Costin. Para ampliar a convocatória, o Itaú Unibanco *Holdings* S.A. contou com a adesão de entidades e organizações representativas de outras frações do capital, como a Confederação Nacional da Indústria (CNI), Grupo de Institutos Fundações e Empresas (GIFE) e Instituto *Ethos* de Empresas e Responsabilidade Social (LEHER; EVANGELISTA, 2012, p. 6-7, grifos dos autores).

O TPE constituiu-se a partir, principalmente, da convocatória realizada pelo setor financeiro, Itaú Unibanco Holdings¹⁰⁸, em articulação com setor industrial

¹⁰⁸ Conforme informações disponíveis no site oficial do Itaú Unibanco Holdings, essa é a maior corporação bancária da América Latina e faz parte do grupo Itaú Unibanco, um dos maiores conglomerados financeiros do mundo. A história do Itaú Unibanco, como associados, iniciou-se em

representado por Jorge Gerdau Johannpeter. O objetivo seria de ampliar a convocatória dos empresários para a organização de suas ações no âmbito educacional (SANDRI, 2016).

Um dos representantes mais importantes do TPE, como vimos na terceira seção, é o presidente do Conselho de Governança do movimento, qual seja: o empresário Jorge Gerdau Johannpeter, que, de acordo com reportagem de Tatiana Vaz na revista Exame.com (2015), é um dos ícones do empresariado nacional, dono de uma das maiores, senão a maior, empresa metalúrgica do Brasil, a Metalúrgica Gerdau. Além disso, Jorge Gerdau Johannpeter foi eleito, conforme a consultoria europeia Merco, no ano de 2014, o empresário com melhor reputação do país. Quem desconfiaria das intenções de um sujeito tão notoriamente importante e de suas intencionalidades para com a educação pública? Isso é o que nos intrigou, dado que existem intenções claras, que, inclusive, não estão implícitas, mas muito bem explícitas: eles pretendem interferir na formulação de políticas educacionais e, ainda, na implementação dessas políticas com objetivo de imprimir-lhes qualidade, como dissemos, uma qualidade vinculada aos interesses do grande empresariado e não a pretendida e buscada pela classe trabalhadora.

Nossa concepção de qualidade da educação contrapõe-se à apresentada pelo TPE e seus parceiros, e para tratarmos da questão da qualidade da educação pública, julgamos ser necessário que explicitemos o que entendemos, primeiramente, por educação. A educação é por nós entendida como um processo amplo que pode ocorrer em vários espaços e por meio da atuação de diferentes sujeitos, e que propicia às gerações mais novas que conheçam e se apropriem daquilo que seus antecessores produziram e acumularam. Desse modo, a educação é uma prática social, pertinente e organizada a partir da própria organização da sociedade de modo mais amplo, e sofre, dessa forma, da organização social mais ampla, condicionamentos (possibilidades e limitações). Todavia, dialeticamente,

uma operação de fusão das duas instituições que ocorreu em novembro de 2008, configurando um dos maiores conglomerados do Hemisfério Sul. Essa associação formou uma corporação com valor de mercado de uma das maiores instituições financeiras do mundo. No ano de 2015, o Itaú Unibanco registrou lucro de R\$ 23,35 bilhões, isso significou um aumento de lucros de 15,4% em relação ao ano anterior, quando os ganhos somaram R\$ 20,24 bilhões. De acordo com a reportagem, esse é o maior lucro anual da história de um banco registrado até hoje. Reportagem disponível em: <http://g1.globo.com/economia/negocios/noticia/2016/02/lucro-do-itaunibanco-atinge-r-2335-bilhoes-em-2015.html>. Acesso em: 10 ago. 2016.

também influencia e pode ser instrumento para a transformação da própria macro organização social.

Apesar de compreendermos que a educação é uma prática social, tratamos nesta tese de uma forma específica de educação, que se organiza, para a classe trabalhadora, a partir da intensificação do processo de industrialização, qual seja: a educação escolar¹⁰⁹. Assim, para a classe trabalhadora, é no espaço escolar que encontra um tipo distinto de educação, a sistematizada e intencionalmente organizada para acesso ao saber, produzido pela humanidade e, desse modo, para os trabalhadores, a escola diferencia-se qualitativamente de outros espaços educativos existentes.

A partir dessa compreensão de educação e de educação escolar, também para a Educação Infantil, é que construímos nossa conceituação de qualidade da educação, que está em estreita vinculação ao acesso ao saber válido em determinado tempo e período histórico. Quando falamos em saber válido, não estamos tratando apenas daquele necessário para inserção no mercado de trabalho, ou na contemporaneidade para manter-se empregável, mas da própria possibilidade que nos é dada por meio do conhecimento escolar para entendermos a forma social contemporânea e agir sobre ela, constituindo espaços de contra hegemonia e luta pela transformação social mais ampla.

Para isso, consideramos que, conforme Saviani (2007), em uma sociedade capitalista, temos de buscar a articulação de uma educação escolar atrelada aos interesses da classe trabalhadora e manter ou defender os interesses da classe economicamente dominante, como é o caso do TPE e de seus parceiros. Desse modo, nossa apreensão de qualidade da educação amplia-se para a concepção e o acesso ao saber, que não pode ser medido apenas por meio de avaliações organizadas, pragmaticamente, e fundamentada em um praticismo que desqualificam a escola e a sua função social e que buscam, em primeira instância, a manutenção da forma social posta, não tendo nenhum interesse em uma transformação nem da escola e nem mesmo social.

Todavia, para levar a cabo a sua concepção de educação de qualidade, conforme apontam Leher e Evangelista (2012), embora o TPE seja uma iniciativa de

¹⁰⁹ Conforme Lênin (1977), '[...] seria equivocado pensar que basta aprender as consignas comunistas, as conclusões da ciência comunista, sem assimilar a soma de conhecimentos dos quais é consequência o próprio comunismo' (LÊNIN, 1997, 206), demarcando a importância e a necessidade do acesso ao conhecimento para se pensar em transformação social.

classe autônoma em relação ao Estado e ao Governo, ele só pode ter êxito em seus objetivos atuando por meio dos Governos e, por isso, vem construindo, em seus conselhos, articulações com os novos gestores da educação pública no Brasil, tanto no MEC, como nas secretarias de educação (LEHER; EVANGELISTA, 2012). Assim, ainda de acordo com os autores, o TPE constitui-se em uma grande aliança entre governo e empresariado em prol da expansão do mercado, enfraquecendo, em grandes limites, as possibilidades de uma educação revolucionária (LEHER; EVANGELISTA, 2012).

O poder público estaria articulado com as elites empresarias para definição ou aceitação de sua influência e de sua interferência nos rumos das políticas educacionais e, conseqüentemente, da educação formal. Conforme apontam Leher e Evangelista (2012), os

[...] representantes dessa coalizão dos setores dominantes ocupam ou ocuparam postos chaves na educação brasileira, como: Maria Auxiliadora Rezende, Mozart Ramos e Gabriel Chalita no Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED); Maria do Pilar Lacerda na União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); Fernando Haddad no Ministério da Educação ; Marcelo Nery na presidência do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA); Cesar Callegari, Reynaldo Fernandes, entre outros, em representações no Conselho Nacional de Educação (CNE), além [...] da presidência do INEP e da Secretaria de Educação Básica do MEC (LEHER; EVANGELISTA, 2012, p. 8).

Isso corrobora com o que afirma Krawczyk (2009), comprovando a evidência de que o segmento empresarial “[...] está ocupando, de forma cada vez mais enfática, o espaço da construção de um projeto político educacional para o País, inclusive sendo reconhecido como o ator imprescindível nesse processo” (KRAWCZYK, 2009, p. 24).

É neste contexto que grupos empresariais, que já possuíam um histórico de atuação junto à educação pública, articularam e promoveram o TPE. Observa-se que o TPE apresenta, nesse período, dois pressupostos básicos, conforme pontua Villela:

A primeira é a de que um país só poderá ser considerado independente se suas crianças e seus jovens tiverem um ensino público de qualidade, capaz de prepará-los para os desafios do século 21 - daí a escolha do simbólico 2022, ano do bicentenário da Independência, como ponto de chegada do compromisso. A segunda se escora na ideia de que o ensino só vai melhorar quando os pais,

especialmente, mas também educadores, líderes comunitários, conselhos tutelares e promotores públicos souberem valorizar a educação básica, verificar a sua qualidade e cobrar uma oferta melhor nas escolas de sua comunidade (VILLELA, 2006, s/p).

São traçados, ainda, objetivos estratégicos, que buscam a integração do público e do privado, tais como:

Fazer da Educação a pauta prioritária do País e dos brasileiros; **Articular-se com entidades nacionais de direito público e de direito privado** com propósito de debater e implementar ações integradas que interfiram positivamente sobre a qualidade da educação no Brasil; Promover a articulação e criar sinergia entre os projetos, programas e políticas de Educação, existente e vindouros; Dar transparência às políticas públicas de Educação, por meio de seu monitoramento e divulgação, de forma a tornar acessíveis à opinião pública os referenciais educacionais (TPE, 2013, p. 1-2, grifos nossos).

Todavia, Leher e Evangelista (2012) apontam, contraditoriamente, o enunciado pelo movimento que a

[...] convocatória da *holding* financeira partiu da constatação de que as corporações estavam atuando em centenas de grandes projetos educacionais com objetivos educacionais pertinentes, afins aos interesses corporativos que os patrocinam, mas que a dispersão dos esforços impedia uma intervenção 'de classe' na educação pública, objetivo altamente estratégico, pois envolve a *socialização* de mais de 50 milhões de jovens, a base da força de trabalho dos próximos anos (LEHER; EVANGELISTA, 2012, p. 7, grifo dos autores).

O TPE é o grande “guarda-chuva”, que abriga sob sua proteção diversas Fundações, Institutos, ONGs, OS, que buscam consolidar-se na área da educação pública, atuando tanto na formulação de políticas educacionais que servem de porta de entrada para atuação direta desses parceiros na implementação, avaliação de ações educativas, como também na formação de professores, assessorias às prefeituras, produção de material didático, entre outras ações, consolidando aquilo que definimos na segunda seção como parcerias público-privadas e atuação do chamado terceiro setor.

Assim como ocorre na atuação dos empresários na CGDC, o que o TPE propõe, em acordo com os preceitos da terceira via, não é a retirada do Estado no financiamento das políticas educacionais, mas a articulação de projetos provenientes das diversas Instituições e Fundações que o compõem financiados pelo Estado. Seria, conforme Sandri (2016), a composição de

[...] uma espécie de ‘sistema de ensino’ paralelo ao oficial, em que o empresariado cria conteúdos e formas de intervenção nas diversas dimensões da educação escolar, tais como: formação de professores, gestão escolar, currículo escolar (formação humana) e avaliação do desempenho acadêmico dos alunos, especialmente, nas avaliações de grande escala. Em alguns casos, esses projetos são alheios às orientações e/ou normativas legais, com isso, exercendo certa liberdade de ensino (SANDRI, 2016, p. 71).

A aplicação desses referidos projetos criados por esse sistema de ensino requer e reivindica a aplicação do financiamento do Estado, por isso, a necessidade de buscar articulação com o próprio MEC, com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Ocorre o que Shiroma (2015) aponta ao analisar as políticas de parceria público-privadas para o serviço de inspeção educacional na Inglaterra. No estudo que desenvolveu, fica evidente que os empresários do setor privado passam a apoiar a ampliação de recursos destinados às áreas sociais, pois “[...] representam mercados potenciais para empresas que disputarão os fundos públicos” (SHIROMA, 2015, p. 77).

A atuação do TPE, conforme propõe Martins (2013), indica a criação de relação entre o Estado e a sociedade, pois pressiona-se o governo e busca-se fortalecê-lo demarcando um novo arranjo que evidencia [...] *o empresariamento do espaço de produção de políticas* (MARTINS, 2013, p. 150-151, grifos da autora). Concordamos com Martins e endossamos que, para além de produtor de políticas educacionais, o que lhe denota um poder muito grande em relação ao que vai ser implantando ou não, ele também engendra a implementação dessas mesmas políticas que são instauradas por seus parceiros, que atuam tanto na disseminação do que seriam as boas práticas educativas, como também após o trabalho de convencimento, como seus executores. Como é o caso da FMCSV, que apresenta um repertório para a Educação Infantil produzido por meio de estudos que, em seguida, apresenta formas de tornar realidade aquilo que apresentava como possibilidade e apenas como pesquisa e preocupação com a Educação Infantil.

O interesse das empresas pela coprodução de serviços ao Estado não se restringe ao setor da educação, também não está presente apenas em nível nacional e os ganhos econômicos não configuram seu único interesse, mas estão relacionados à busca da hegemonia, à instauração da hegemonia do capital. Assim sendo, os empresários do setor privado são defensores da ampliação de recurso

destinado às áreas sociais, pois podem significar mercados promissores para as empresas privadas e, também, a disseminação de seus ideais educativos subalternizados ao mercado (SHIROMA, 2015).

Podemos perceber isso quando o TPE defende a ampliação de recursos a serem destinados à educação pública: “O movimento Todos Pela Educação advoga pela ampliação dos recursos destinados à Educação, pleito expresso em sua Meta 5: investimento direto na Educação Básica seja bem gerido” (TPE, 2009, s/p). Ou seja, ultrapassa-se a ideia de que o Estado deve retirar-se da oferta da educação, o empresariado não pretende, ao que nos parece, assumir a educação pública sozinho. Os empresários da educação não vão correr o risco, haja vista que eles precisam do Estado como fiador, como financiador da educação pública por eles engendrada, bem ao modo da terceira via ou do novo neoliberalismo que não quer e não pode prescindir da intervenção e financiamento do Estado, por isso, a defesa do TPE no sentido de mais recursos para a educação.

Na sequência, trouxemos um quadro no qual apresentamos os membros do Conselho de Governança do TPE¹¹⁰. O que pretendemos é demonstrar a vinculação dos membros, em sua maioria, às grandes empresas, as quais atuam na área da educação nas mais diversas etapas da educação básica:

Quadro 4: Conselho de Governança do TPE

CONSELHO DE GOVERNANÇA DO TPE		
NOME	VINCULAÇÃO PROFISSIONAL	FUNDAÇÃO/INSTITUTO
Jorge Gerdau Johannpeter (presidente)	Metalúrgica Gerdau/Presidente da CGDC/MBC	Instituto Gerdau

¹¹⁰ No site do TPE, no item ‘Quem faz o TPE’, encontramos elencados os nomes das pessoas que compõe o a equipe do TPE, são eles: Gilberto Bagaiolo (Conselho Fiscal), Junior Fuentes, Jayme Sirotsky (Contadores); Equipe Executiva: Priscila Fonseca da Cruz (Presidente-Executiva), Maria Lucia Meirelles Reis (Diretora Administrativo-financeira), Alejandra Meraz Velasco (Superintendente), Camilla Lamber Salmazi (Gerente de Mobilização e Comunicação), Olavo Nogueira Filho (Gerente de Projetos), Ricardo Falzetta (Gerente de Conteúdo), dentre outros nomes. Na Comissão Técnica está como coordenadora Viviane Senna; Sócios-fundadores: neste item figuram, entre os 112 nomes expostos os de: Cláudia Costin, Cláudio de Moura Castro, Carlos Alberto Libânio Christo - Frei Betto, Cristovam Buarque, Fernando Haddad, Gustavo Berg Ioschpe, Jorge Gerdau Johannpeter, Jorge Paulo Lemann, José Roberto Marinho, Klaus Gerdau Johannpeter, Luís Norberto Pascoal, Maria do Pilar Lacerda A. e Silva, Maria Helena Guimarães de Castro, Milú Villela, Mozart Neves Ramos, Paulo Renato Souza (falecido), Priscila Fonseca da Cruz, Ruth Corrêa Leite Cardoso (falecida), Viviane Senna, Zilda Arns Neumann (falecida), Ana Maria dos Santos Diniz, Antônio Carlos Gomes da Costa (falecido), Beatriz Johannpeter, Roberto Civita, Raquel F. Alessandri Teixeira; os sócios efetivos são 42 e figura na lista de nomes o de Guiomar Namó Mello (TPE, 2016).

Ana Maria dos Santos Diniz	Grupo Pão de Açúcar	Instituto Grupo Pão de Açúcar
Cesar Callegari	Faculdade SESI-SP/Conselho Nacional de Educação/ Instituto Brasileiro de Sociologia Aplicada – IBSA	TPE
Antonio Jacinto Matias	Banco Itaú (aposentado)	Fundação Itaú Social
Beatriz Johannpeter	Metalúrgica Gerdau	Instituto Gerdau
Daniel Feffer	Suzano Papel e Celulose	Instituto Ecofuturo
Danilo Santos de Miranda	Serviço Social do Comércio - SESC/SP	TPE
Denise Aguiar Alvarez	Banco Bradesco	Fundação Bradesco
Fernão Bracher	Banco Itaú Unibanco	Fundação Itaú
José Francisco Soares Presidente	INEP (até mês três de 2016)	TPE
José Roberto Marinho	Rede Globo	Fundação Roberto Marinho
Luciano Dias Monteiro	Santillana Brasil (PRISA, Editora Moderna e Salamandra, Idiomas - Richmond e Santillana Español, Avaliação educacional - AVALIA, Sistema de ensino - UNO Internacional, SmartLab – Projeto Escola do Futuro)	Santillana Brasil
Luís Norberto Pascoal	Empresa DPaschoal	Fundação Educar DPaschoal/Associação Paulista de Fundações
Luís Paulo Montenegro	Instituto Brasileiro de Opinião Pública – IBOPE	Grupo de Institutos, Fundações e Empresas = GIFE

Milú Villela	Banco Itaú	Fundação Itaú Social
Mozart Neves Ramos Instituto	Foi Reitor da Universidade Federal de Pernambuco, Secretário de Educação do mesmo estado, membro do Conselho Nacional de Educação	Instituto Ayrton Senna
Ricardo Henriques	Banco Unibanco e Professor de economia da Universidade Federal Fluminense	Instituto Unibanco
Wanda Engel Aduam	Foi Ministra de Assistência Social, chefe da Divisão de Desenvolvimento Social do Banco Interamericano e é conselheira do Educar para Crescer	TPE
Viviane Senna	Instituto Ayrton Senna	Instituto Ayrton Senna

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A partir das informações dispostas no quadro, observamos que os participantes do Conselho de Governança do TPE apresentam vinculação profissional com empresas que constituem institutos ou fundações para atuação na área da educação. Destacamos que a maioria deles tem sido chamada para tratar de definição de políticas educacionais, assim como tem promovido palestras, conferências, workshops, cuja temática tem sido a definição de políticas educacionais e práticas educativas por eles desenvolvidas ou pesquisadas e propostas.

Apresentamos as instituições e as fundações que são denominadas como mantenedores do TPE: Fundação DPaschoal; Fundação Bradesco, Fundação Itaú Social, Fundação Telefônica (Vivo e Telefônica), Grupo Gerdau, Instituto Unibanco, Itaú BBA, Santander, Suzano Papel e Celulose, Instituto Península, Instituto Natura e Instituto Samuel Klein (TPE, 2016).

Além das instituições e fundações mantenedoras, o TPE apresenta, ainda, as que reconhece como parceiras do movimento, a saber: Grupo ABC, DM9DDB, Rede Globo, Editora Moderna, Fundação Santillana, Instituto Ayrton Senna, Friends Aúdio, Fundação Vitor Civita, MCKinsey & Company, Instituto Paulo Montenegro,

Instituto HSBC Solidariedade, Canal Futura, Editora Saraiva, Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID -, PATRI – Políticas Públicas, Luzio strategy group, Itaú Cultural e Fundação Maria Cecília Souto Vidigal – FMCSV – promotora de discussões e políticas e práticas educativas para infância, especificamente, primeira infância e da qual tratamos mais detidamente na última subseção desta tese.

Além dos membros do Conselho de Governança que apresentamos, dos mantenedores e das parceiras, há duas outras figuras importantes que se destacam representando o TPE em eventos, congressos, entrevistas, entre outros, são elas: Alejandra Meraz Velasco, que é superintendente do TPE e é membro suplente do Fórum Nacional de Educação – FNE - como representante do movimento. Ela é formada em economia pelo Instituto Tecnológico Autónomo de México e mestre em políticas públicas pela Universidade de Chicago. Trabalhou no setor público como assessora no Ministério da Fazenda do México e na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. No terceiro setor, desempenhou funções em organizações que assessoram e advogam em matéria de políticas públicas municipais, políticas para a infância e políticas de educação. Atualmente é, ainda, coordenadora geral do movimento TPE.

Além de Alejandra Meraz Velasco, figura de destaque e que tem representado o TPE em vários eventos, reuniões, participação na Câmara de Educação do Senado, em entrevistas em rádio, televisão e que tem falado e disseminado o projeto do TPE é Priscila Fonseca da Cruz, ou como comumente conhecida, Priscila Cruz, fundadora e presidente-executiva do TPE. Priscila é graduada em administração pela Fundação Getúlio Vargas – FGV - e em direito pela Universidade de São Paulo – USP -, fez mestrado em Administração Pública na Harvard Kennedy School, nos Estados Unidos, e sua vinculação com terceiro setor é antiga. Já foi coordenadora do Ano do Voluntariado no Brasil, projeto das Nações Unidas do ano de 2001 e ajudou a fundar, no ano seguinte, o Instituto Faça Parte, que promove entre os jovens o voluntariado educativo, reconhecendo e divulgando experiências escolares bem-sucedidas.

Nenhuma das duas, nem Velasco e nem Cruz, porta vozes da educação no TPE, possuem qualquer formação na área da educação, ou seja, constituem-se com representantes qualificadas para participar de discussões, por exemplo, no Congresso Nacional, que definirão políticas educacionais, práticas educativas,

qualidade da educação, sem, contudo, terem qualquer formação na área da educação. Por outro lado, podemos inferir que para o projeto de educação que são chamadas a defender e consolidar, que é um projeto mercadológico, meritocrático, pragmático e lucrativo, elas estão sim muito bem qualificadas. Resta-nos apontar que não é o seu projeto de educação que queremos, mas mostrar por meio de luta e da organização contra hegemônica a educação que buscamos, que se distancia da proclamada por Cruz e Velasco em nome do TPE e de seus parceiros.

Trouxemos a atuação de Velasco e Cruz, pois se constituem como importantes para a disseminação e propagação dos projetos do TPE. Entretanto, esse trabalho de divulgação das ações, dos projetos, das parcerias, das reportagens, das pesquisas, da produção de materiais didáticos também é realizada pelas redes sociais: pelo facebook¹¹¹ (o TPE tem uma página na qual divulga seu conteúdo, via essa ferramenta), Clippings eletrônicos¹¹² divulgados diariamente a partir de um cadastro no site do movimento, programas de Rádio, entre outros meios. Esses instrumentos são muito bem utilizados e formas de massificar e formar opinião em defesa daquilo que é apontado como adequado para educação pública no Brasil.

No ano de 2014, no mês de fevereiro, o TPE teve seu Estatuto reformado¹¹³ para se qualificar como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público – OSCIP. OTPE, constituindo-se como OSCIP, reivindica um espaço para si de articulador para a formação de parcerias público-privadas para os Instituto e Fundações que representa, por isso, enunciamos o nosso entendimento do TPE como um grande “guarda-chuvas”, protetor e promovedor das parcerias. Conforme Di Pietro (2012), “[...] constata-se o surgimento de novas formas de parceria, como os contratos de gestão com as chamadas organizações sociais, os termos de parceria com as organizações da sociedade civil de interesse público (Oscips) e as parcerias público-privadas” (DI PIETRO, 2012, p. 7).

¹¹¹ Página do facebook: <https://www.facebook.com/todoseducacao/?fref=ts>.

¹¹² Endereço eletrônico para cadastrar e-mail e receber diariamente notícias sobre educação a partir do TPE e ainda ações e proposições do movimento, produção de materiais etc.: <http://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/o-tpe/>.

¹¹³ O Estatuto do TPE está disponível no seguinte endereço eletrônico: [http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/estatuto_tpe_\(2\).pdf](http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/estatuto_tpe_(2).pdf). Já o certificado de qualificação como OSCIP pode ser encontrado no seguinte endereço eletrônico: http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/qualificacao_oscip___tpe.pdf.

A possibilidade para que o TPE e outras organizações se tornassem OSCIPs ocorre com a regulamentação para o funcionamento das OSCIPs, realizada no ano de 1999, como vimos na terceira seção desta tese, quando se publicou a Lei nº 9.790¹¹⁴, que regulamentou e dispôs sobre a qualificação das pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, tais como as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público e disciplina os termos de parceria possíveis. De acordo com Paiva (2016), por meio dessa lei,

[...] o poder público, mediante termo de parceria, também pode transferir para instituições de caráter filantrópico verbas públicas para que estas realizem atividades descritas na própria lei, entre elas a promoção da cultura e a educação gratuita para a população. Estas duas legislações (OS) e (OSCIPs) tratam da questão específica do terceiro setor (PAIVA, 2016, p. 112).

A partir de sua qualificação como OSCIP, o TPE pode receber verbas provenientes do Estado para o desenvolvimento de suas atividades, divulgando e propagando a sua educação, via parceria com outros institutos e fundações, um dos meios utilizados para isso tem sido a divulgação anual de ações realizadas em documento intitulado de “Relatório de Atividades”. Considerando-se que este relatório realiza uma apresentação detalhada das atividades realizada pelo TPE em cada ano, selecionamo-lo como meio para demonstrarmos a gama diversificadíssima de atuação do movimento, desse modo, trouxemos na subseção seguinte um resumo do apresentado no Relatório de Atividades 2015.

4.1.1 Ações do TPE: o Relatório de Atividades 2015

Para compreendermos como tem sido a atuação do TPE no Brasil, apresentaremos, a partir do documento intitulado de “Relatório de Atividades 2015”, as atividades realizadas e anunciadas pelo movimento no último ano. Elegemos como fonte principal esse documento por demonstrar as diversas formas e meios que o movimento utiliza para atuar e buscar definir a educação no Brasil, em específico, a educação pública.

¹¹⁴ Essa lei sofreu algumas alterações com a promulgação das leis número 13.019 de 2014 e 13.204 também de 2014.

Iniciamos trazendo a missão enunciada do TPE, que seria a de “[...] engajar o poder público e a sociedade brasileira no compromisso pela efetivação do direito das crianças e jovens a uma Educação Básica de qualidade” (TPE, 2015, p. 4). Desse modo, teriam traduzido esse grande objetivo em cinco metas, que devem ser alcançadas até o ano de 2022, ano em que o Brasil comemora o bicentenário de sua independência, conforme evidenciado no texto do Relatório de atividades 2015 do TPE:

Esse grande objetivo foi traduzido em 5 Metas, a serem alcançadas até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil. Ainda que não expressem tudo o que precisamos conquistar na Educação pública, elas traduzem de forma clara e objetiva o que efetivamente precisamos alcançar para mudar de patamar e efetivar os principais direitos educacionais dos alunos (TPE, 2015, p. 4).

Além das cinco metas no ano de 2010, a partir da experiência que teriam acumulado com o monitoramento das metas e de outros estudos o TPE definiu também “[...] 5 Bandeiras. Os resultados dessas ações, entendidas como urgentes, podem impactar forte e positivamente a qualidade da Educação em relação ao cumprimento das 5 Metas” (TPE, 2015, p. 4). Ou seja, isso representa o que Shiroma (2010) aponta como slogans, que têm a função principal de disseminar, de convencer em torno de determinadas ideias e propostas, algo confirmado quando visitamos o site do movimento, pois as metas e bandeiras ganham evidência.

No ano de 2014, com o entendimento de que grandes mudanças dependem do engajamento de todos, nas ações cotidianas e ainda nos valores colocados em prática forma propostas além das metas e das bandeiras, foram apresentadas “[...] 5 Atitudes, que mostram como a população brasileira pode ajudar crianças e jovens a aprender cada vez mais e por toda a vida” (TPE, 2016, p. 4). Assim, as cinco atitudes seriam “[...] ações cotidianas a ser executadas por educadores, famílias, gestores públicos e sociedade civil organizada” (TPE, 2014, p. 2). Apreendemos o chamado à participação, ao engajamento local, que denotam a ideia de que apenas a ação de cada sujeito, de cada comunidade, da participação na escola das mais variadas formas, pode resolver os problemas da educação, além de sinalizarem para

a ideia de que os empresários estariam fazendo a sua parte, responsabilizando-se¹¹⁵.

Produzimos um quadro no qual apresentamos as metas, as bandeiras e as atitudes propostas pelo TPE para a construção da educação brasileira a partir de sua perspectiva:

Quadro 5: Metas, Bandeiras e Atitudes

5 METAS, 5 BANDEIRAS E 5 ATITUDES PARA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE PARA TODOS – TPE			
	METAS	BANDEIRAS	ATITUDES
1	Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola	Melhoria da formação e da carreira do professor	Valorizar o professor, a aprendizagem e o conhecimento
2	Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos	Definição dos direitos de aprendizagem	Promover as habilidades importantes para a vida e para a escola
3	Todo aluno com aprendizado adequado ao seu ano	Uso pedagógico das avaliações	Colocar a Educação escolar no dia a dia
4	Todo jovem de 19 anos com o Ensino Médio concluído	Ampliação da oferta de Educação Integral	Apoiar o projeto de vida e o protagonismo dos alunos
5	Investimento em Educação ampliado e bem gerido	Aperfeiçoamento da governança e da gestão	Ampliar o repertório cultural e esportivo das crianças e dos jovens

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de TPE (2015).

Chamamos a atenção para o fato de que a Educação Infantil, no segmento creche, que abrange a faixa etária de zero a três anos, não aparece nem nas metas, nem nas bandeiras e nem mesmo nas atitudes. Isso representa, não que eles não têm atuado nessa etapa da Educação Básica ou que não tenham interesse por ela, mas demonstra, em nosso entendimento, um alinhamento estratégico no sentido de construção de outros arranjos educativos, que se observa, a diante, mais claramente

¹¹⁵ Com o lançamento das cinco atitudes, foi produzido um material metodológico para colocá-las em prática, intitulado de 'Cinco Atitudes pela Educação – metodologias para colegiados e coletivos'. Nessa produção apresentam-se níveis de abordagem para a implementação das cinco atitudes: 'Nível 1 - Difusão de informação em formatos rápidos – 'Pílulas' extraídas dos materiais das 5 Atitudes: e-mails, cartazes, vídeos curtos, a circular em empresas, em veículos de comunicação e em redes sociais, por exemplo. Nível 2 - Orientações para debate – Proposição de reflexões sobre dilemas que põem em xeque a postura dos adultos no dia a dia diante de situações que demandam uma atuação na Educação de uma criança ou de um jovem. [...]' (TPE, 2014, p. 4). As 'pílulas' seriam nos ofertadas pela avalanche de notícias, divulgação de slogans sobre a educação etc.; já no nível 2 são oferecidos, nesse mesmo material, exemplos de problemas e soluções que não ultrapassam o praticismo cotidiano, sem fazer relação nenhuma com ações que considerem o contexto mais amplo de atuação social.

quando tratamos da FMCSV e, ainda, quando trouxermos as indicações do BM para essa etapa específica. Isso não significa dizer que se prescinde das parcerias público-privadas para a Educação Infantil, mas, como destacado posteriormente, esse é um campo histórico e promissor para as parcerias.

A proposta de atuação do TPE poderia ser resumida na figura exposta na sequência, na qual o central seria a busca da educação de qualidade e, para isso, trabalhar-se-ia a partir dos eixos de conhecimento técnico, articulação e comunicação articulados pela presença das cinco metas, cinco bandeiras e cinco atitudes:

Figura 1: Educação de Qualidade



Fonte: TPE (2015, p. 6).

A área técnica seria necessária, pois o TPE designa-se como uma instituição que atua na produção do conhecimento, de pesquisa, de indicador de caminhos a

seguir, ou de outro modo, de definidor de políticas e práticas educativas. As áreas de articulação e de comunicação funcionariam com fomentadoras e mobilizadoras em torno da educação pública, nas palavras presentes no texto do TPE:

A Área Técnica produz conhecimento e promove o monitoramento das Metas e das políticas educacionais. Os dados e informações educacionais são o pilar para as iniciativas da Área de Comunicação e Mobilização, que tem como propósito fomentar no País a demanda social por Educação de qualidade. A sensibilização da sociedade, por sua vez, colabora para criar um ambiente mais propício ao trabalho da Área de Articulação e Relações Institucionais, responsável por conectar poder público, organizações da sociedade civil e iniciativa privada em ações que tenham impacto positivo na qualidade da Educação (TPE, 2015, p. 6).

Articulando-se a essas áreas para o objetivo de

[...] contribuir de forma decisiva para que a oferta de Educação de qualidade passe do patamar de importante para urgente no país, a atuação do movimento está estruturada em três áreas que funcionam de maneira interligada e complementar, baseada nas 5 Metas, 5 Bandeiras e 5 Atitudes (TPE, 2015, p. 6)

O acompanhamento das Metas é realizado por meio de relatório intitulado de “De Olho nas Metas”, que é produzido bienalmente e realiza “[...] o acompanhamento dos indicadores educacionais do País sobre atendimento escolar à população de 4 a 17 anos, alfabetização, desempenho dos alunos no Ensino Fundamental e Médio, conclusão dos estudos e financiamento da Educação” (TPE, 2015, p. 9). Observamos que, mais uma vez, o segmento creche não aparece no relatório das metas, apesar de estar presente no PNE 2014-2024, que, em relação à creche, apresenta um objetivo modesto que é o de ampliar a oferta de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças até o final da vigência do PNE que é em 2024.

Esse “esquecimento” do segmento creche está nas metas indicadas pelo TPE para educação pública até 2022; porém, não se propõe qualquer indicativo para essa parte da Educação Infantil, assim como no documento Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação há a menção apenas uma vez da Educação Infantil ao anunciar no artigo segundo, inciso X a diretriz de: “[...] promover a educação infantil”, sem fazer referência a de que forma isso será realizado.

Quanto ao relatório, podemos asseverar que houve uma significativa divulgação de seu lançamento, sendo que a edição 2013-2014 foi lançada no início

de julho de 2015 e contou com a presença da imprensa e dos parceiros na sede do movimento em São Paulo. Nele foram apresentados dados das cinco metas, estudos realizados pelo TPE, além de artigos sobre temas considerados por eles, de relevância para a educação. Destacamos algumas dessas produções:

Quadro 6: Produções do TPE 2015

Produção	Autor e atuação
Formação inicial: situação atual e propostas de mudança	Fernando Luiz Abrucio (professor da FGV-SP e presidente da Associação Nacional de Ensino e Pesquisa do Campo de Públicas)
O impacto do Ensino Fundamental de nove anos no desempenho escolar	Armando Chacón e Pablo Arturo Peña (atuação profissional na Microanalítica, empresa especializada em avaliação de impacto de intervenções na área da Educação)
PDDE: aprendizado institucional e propostas de aprimoramento	Úrsula Dias Peres e Bruna Barcellos Mattos (Programa de Graduação e Mestrado em gestão de políticas públicas da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (EACH-USP), e a mestranda)
Afinal, por que o currículo é importante	Haroldo da Gama Torres (sócio da Din4mo, consultoria especializada em negócios de impacto social, e do Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (Cebap)
O corte etário e o direito a ser criança	Alessandra Gotti (doutora e mestre em Direito Constitucional das Faculdades Integradas Rio Branco e Hesketh Advogados)
O Relatório De Olho nas Metas 2013-2014	TPE e editora Moderna (realiza o acompanhamento do cumprimento das metas para a educação)
Anuário Brasileiro da Educação Básica 2015	TPE e editora Moderna (reúne indicadores educacionais de todo o País. Em sua quinta edição, o Anuário foi novamente organizado de acordo com os temas contemplados nas 20 metas propostas no PNE)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de TPE (2015).

Outra produção do TPE no ano de 2015 foi a do “Anuário Brasileiro da Educação Básica 2015”, lançado em junho de 2016. Esse documento foi enviado para gestores públicos, pessoas e organizações ligadas à educação, jornalistas, como também há uma sua versão digital disponibilizada no site do TPE. Além disso,

a publicação também foi apresentada para a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados no mês de novembro de 2015.

A apresentação desse anuário com as atividades realizadas no ano pelo TPE à Comissão de Educação na Câmara de Deputados denota a abertura de espaços importantes, aponta para a valorização daquilo que o movimento tem produzido para a área da educação e a demarcação e conquista de um lugar privilegiado para falar da educação, pois não é qualquer pessoa ou grupo que consegue esse espaço.

Apresentamos os artigos que compõem o anuário:

Quadro 7: Artigos do Anuário 2015

Artigos	Autores
A importância do Fórum e da Conferência Nacional de Educação	Antônio Carlos Caruso Ronca (pesquisador da PUC-SP e membro do Conselho Nacional de Educação)
Educação Infantil e linguagem escrita: dupla sem polêmica	Regina Scarpa (diretora pedagógica da Escola Vera Cruz)
Tempo integral ou Educação integral?	Patricia Mota Guedes (gerente de Educação da Fundação Itaú Social)
Formação de gestores educacionais no Brasil	Carlos Artexes Simões (foi coordenador-geral do Ensino Médio e diretor de Concepções e Orientações Curriculares na Secretaria de Educação Básica do MEC)
Financiamento da Educação no Brasil e seus desafios	Ursula Dias Peres (professora e pesquisadora do Programa de Graduação e Mestrado em Gestão de Políticas Públicas da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo -EACH/USP)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de TPE (2015).

Destacamos, ainda, o acompanhamento realizado pelo TPE a respeito do Plano Nacional de Educação, por meio do instrumento intitulado “Observatório do Plano Nacional de Educação – OPNE¹¹⁶”. É interessante percebermos que o OPNE foi lançado pelo TPE (em dezembro de 2013) antes mesmo da vigência do novo PNE, antes ainda da promulgação do novo PNE, que ocorreu somente em 25 de junho de 2014. Isso aponta uma preocupação, uma necessidade de demonstrar e de avaliar o cumprimento das metas do novo PNE, mesmo antes delas estarem definidas.

¹¹⁶ Link para acesso ao OPNE: <http://www.observatoriodopne.org.br/>.

A questão que consideramos pertinente é: quais são as intencionalidades presentes nessa publicização tão enfática do cumprimento das metas do PNE? Consideramos que tanto pode significar uma preocupação para que o PNE seja posto em prática, que suas metas sejam cumpridas, mas também pode sinalizar para a comprovação de que a educação na forma como vem sendo conduzida, gerida e posta em prática nas escolas não atende ao cumprimento das metas estabelecidas no PNE.

O OPNE é composto por uma plataforma online que realiza o monitoramento dos indicadores referentes a cada uma das vinte metas do PNE e as suas respectivas estratégias. Propõe-se a oferecer análises sobre as políticas públicas educacionais já existentes e que deveriam ser implementadas ao longo dos dez anos de vigência do Plano. É, ainda, conforme enunciado pelo TPE, uma ferramenta de apoio a gestores públicos, educadores e pesquisadores, mas, principalmente, é um instrumento à disposição de todos os que queiram acompanhar o cumprimento das metas e estratégias estabelecidas no PNE, de participação democrática, como se o acesso a informações pudesse, por si só, configurar-se em participação democrática.

A consolidação do OPNE é, de acordo com TPE, uma iniciativa de vinte e uma organizações ligadas à educação, “[...] especializadas nas diferentes etapas e modalidades de ensino que, juntas, sob a coordenação do Todos Pela Educação, realizam o acompanhamento permanente do plano” (TPE, 2015, p. 11). Conforme enunciado no Relatório de atividades do TPE (2015), a constituição e o desenvolvimento da plataforma de acompanhamento do PNE contou com apoio do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID -, e a manutenção, em 2015, com o suporte do Instituto Samuel Klein. Assim, vemos a articulação do TPE, que ultrapassa as fronteiras do país, integrando-se ao BID e utilizando um parceiro também para a produção do instrumento de acompanhamento.

Levantamentos realizados sobre o cumprimento do PNE em 2015 destacam os seguintes numerais:

- 41 levantamentos realizados pelo TPE sobre o PNE para imprensa, acadêmicos e parceiros;
- 57 reportagens da grande imprensa a partir de levantamentos feitos para OPNE;
- 43 dessas reportagens citam o OPNE;
- 256 indicadores publicados;

117 análises;
 1.789 notícias;
 101 programas de governo;
 181 estudos nacionais;
 54 estudos internacionais;
 138 vídeos (TPE, 2015, p. 11).

Compreendemos que o acompanhamento do cumprimento das metas é importante e necessário para que possamos pensar em ações reivindicatórias para que o PNE aconteça, o que nos causa preocupação e estranhamento é o segmento que se propõe a realizar tal acompanhamento, um movimento conhecidamente ligado à elite empresarial, que não necessita da educação pública no sentido de sua oferta, mas que, em nosso entendimento, tem um projeto específico para ser posto em prática, ademais, a enunciação constante da ineficiência do serviço público faz parte da construção do consenso em torno do seu projeto.

Outra ação elencada pelo TPE é denominada de “Mobilização, Comunicação e Conteúdo”. Nessa ação teriam sido produzidos:

12 artigos do TPE publicados na grande imprensa;
 600 solicitações de imprensa para entrevistas, dados e informações;
 2000 registros de reportagens publicadas pela grande imprensa com participação do TPE (80 de TVs 120 de Rádios 350 em Jornais 50 em Revistas 1400 em Sites/Portais);
 100 comentários feitos semanalmente na Rádio Globo de SP e do RJ tirando dúvidas dos ouvintes sobre Educação;
 100 jornalistas e comunicadores participaram de cursos de formação realizados pelo TPE: Para assessores do Consed e nas redações dos jornais Correio da Bahia, A Tarde e Metro, em parceria com a Editora Moderna e a Fundação Santillana Na sede do TPE, com o tema ‘Planos estaduais e Municipais de Educação’ (TPE, 2015, p. 13);

Além disso,

52 veículos da imprensa veicularam a campanha ‘Todos Somos Educadores’, sendo ela também veiculada em salas de cinema do RJ e de SP no mês de janeiro (14 canais de TV abertas e fechadas 14 rádios 16 jornais 8 revistas);
 122 reportagens produzidas pelo TPE, divulgadas em 21 boletins enviados quinzenalmente para cerca de 10 mil pessoas;
 238 boletins ‘Notícias do Dia’ produzidos e enviados para cerca de 10 mil pessoas;
 600 solicitações atendidas via Fale Conosco;
 2900 pessoas aderiram ao TPE e recebem semanalmente boletim com as novidades relacionadas às 5 Metas, 5 Bandeiras e 5 Atitudes;
 380 pessoas mandaram suas histórias com a Educação ou dicas de como participar para o site das 5 Atitudes
 610 mil seguidores no Facebook;

72 seguidores no Twitter;
Parcerias estratégicas pela agenda das 5 Atitudes, especialmente com Comunidade Educativa Cedac, Inspirare, Fundação Itaú Social, Instituto Votorantim, Editora Moderna e Fundação Santillana (TPE, 2015, p. 15-16).

A partir dos chamados “Grupos de Assessoramento”, o TPE articularia e coordenaria a produção de conhecimento na área da educação, que podem significar o acompanhamento e proposição de políticas, até a avaliação (sempre positiva) de práticas pedagógicas desenvolvidas por eles e parceiros. Para tanto, seria necessária a criação de parcerias com representantes e pesquisadores de diversos institutos e fundações, do governo e da academia, os quais estariam dispostos a se reunir e com o objetivo de debater, trocar análises e se aprofundar em temas específicos, além disso, teriam como objetivo apoiar-se na realização de estudos, pesquisas e projetos.

Essas produções, avaliações, estudos e pesquisas encomendadas, inclusive os próprios resultados, nos fazem apreender a materialidade daquilo que evidencia Shiroma (2010), ao asseverar que se institui um mercado globalizado de sistemas apostilados, que inclui a Educação à Distância, as tecnologias específicas, de consultorias, de avaliações, de inovações e inspeções (SHIROMA, 2013), isso, no caso específico do TPE e das instituições e das fundações a ele ligadas para serem comercializadas, vendidas e compradas, utilizando-se o financiamento público.

Dentre as produções estaria um documento que foi divulgado em 2015 e que foi produzido em parceria com a Fundação Itaú Social. O estudo trata da educação integral e apresenta o resultado dos trabalhos do grupo cujo objetivo era discutir e identificar um conceito para a educação integral sobre a perspectiva de aproximadamente vinte organizações e especialistas, isso para orientar ações e programas, além de servir de apoio para o desenho de políticas públicas eficazes (TPE, 2015). Nesse sentido, Maria do Pillar Lacerda, da Fundação SM, aponta que:

Não estamos falando em aumentar o tempo para tirar crianças da rua, para, com isso, evitar que se envolvam com drogas. Estamos dizendo que é necessário um projeto diferente de escola, que articule melhor o tempo, o espaço e o conteúdo. Isso precisa estar definido com clareza no projeto pedagógico da escola (TPE; FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2015, p. 4).

Como demonstramos na terceira seção desta tese, Maria do Pillar participou também, ativamente, da construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e tem papel significativo como representante das ONGs, Fundações e Institutos. Coincidentemente, a proposta de Reforma do Ensino Médio, MP nº 746, que foi promulgada pelo Governo de Michel Temer por meio da Lei nº 13.415, apresenta indicativos claros que se coadunam às propostas dos representantes do empresariado. Assim, não restam dúvidas que a influência desses definem as novas formas de criar políticas educacionais e definir ações.

Para que essa definição fosse realizada com eficiência, o TPE, em parceria com a Fundação Itaú Social, desenvolveu um material e o disponibilizou, gratuitamente. O documento foi intitulado de “Educação Integral: um caminho para a qualidade e a equidade na educação pública”. Além desse documento, encontramos outro que consideramos interessante, que se chama “Organização da Sociedade Civil e Escola Pública: uma parceria que transforma”, dirigido também à formação de parcerias com escolas públicas para a oferta da educação em tempo integral, produzido pela Fundação Itaú Social, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância - Unicef e pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação Cultura e Ação Comunitária - CENPEC¹¹⁷.

Vejamos que os representantes do empresariado se dispõem a realizar as pesquisas que vão demonstrar a viabilidade e a necessidade daquilo que eles consideram adequado para educação pública no país, assim é também para a Educação Infantil e sua oferta ou não. O foco dessas produções é o de mostrar como se podem realizar as parcerias com as instituições públicas, sobretudo, as escolas públicas, para a oferta da educação em tempo integral. Para além disso, há um esforço para esclarecer o sentido de promover o convencimento de que essas ações produzem um impacto positivo na vida das crianças e jovens.

Entendemos que esse esforço se justifica pela necessidade dessas instituições firmarem-se como produtoras da educação em tempo integral, a ser vendida para as escolas. Nesse sentido, recomenda-se que a necessidade e até mesmo a previsão de organização da educação em tempo integral seja prevista nos Projetos Políticos Pedagógicos – PPP - das escolas e adverte-se que “Estabelecer

¹¹⁷ No site <https://guia.educacaoeparticipacao.org.br/>, podemos encontrar vários outros materiais produzidos pela Fundação Itaú Social, Unicef e outros dirigidos especificamente para a implantação da educação em tempo integral via parcerias com fundações, ONGs, entre outras.

parcerias é uma estratégia tão importante quanto desafiadora” (TPE; FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2015, p. 19). Seriam, então, necessárias ações como

[...] a convocação para o trabalho conjunto e o alinhamento de objetivos e expectativas até a definição clara de papéis e responsabilidades, assim como [...] formação continuada dos profissionais envolvidos [...]. Em todas as situações, a equipe gestora – da escola ou do órgão central – tem papel fundamental (TPE; FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2015, p. 19).

Entra a atuação da gestão pública que investiria tanto no mapeamento das instituições que poderiam oferecer e implementar a educação em tempo integral, no estabelecimento de convergências e contrapartidas da parceria, construção, formalização e acompanhamento das ações desenvolvidas em conjunto (TPE; FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2015). Nesse contexto, justifica-se também a importância dada à formação de gestores educacionais, coordenadores e diretores, pois esses podem ser os futuros incentivadores e, até mesmo, solicitadores da atuação do setor privado nas escolas de Educação Básica públicas.

Outro documento produzido foi o do grupo de trabalho sobre “Inovação e Tecnologia na Educação”, realizado em parceria com o Instituto Inspirare e teria sido finalizado em 2014, tendo sido novamente divulgado em 2015, por meio de um especial sobre o tema preparado pelo Instituto Porvir (TPE, 2015). Destaca-se que a introdução das Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs - tem sido outro nicho de atuação das parcerias público-privadas na educação pública.

No final de 2015, foi também organizado um grupo de estudos sobre o Sistema Nacional de Educação, em parceria com a Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino – Sase -, do MEC (TPE, 2015, p. 18). Destacamos que a discussão sobre a criação de um Sistema Nacional de Educação vem sendo realizada há vários anos por teóricos ligados à área da educação e por educadores que vêm apontando a necessidade da construção desse sistema¹¹⁸. Conforme apontam Fernandes, Brito e Peroni (2012), “[...] no momento em que está em pauta a instituição de um SNE, este debate adquire muita importância [...]”(FERNANDES;

¹¹⁸ Destacamos os estudos: CURY, C. R. J. Os desafios da construção de um Sistema Nacional de Educação. Brasília: 2008; SAVIANI, D. Sistema de educação: subsídios para a conferência nacional de educação. Brasília: 2009; SAVIANI, D. Sistema nacional de educação articulado ao Plano Nacional de Educação. Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 44, maio/ago 2010; FERNANDES, M. D. E.; BRITO, S. H. A. de; PERONI, V. M. V. Sistema e Plano Nacional de Educação: notas sobre conceituação, relação público-privado e financiamento. Revista brasileira de estudos pedagógicos, Brasília, v. 93, n. 235, set./dez. 2012.

BRITO; PERONI, 2012, p. 571), pois denota-se a correlação de forças entre os setores para definir os rumos da educação no país. No contexto apresentado, a discussão é cooptada pelo TPE que passa a articular-se com Sase do MEC. Perguntamo-nos que sistema de educação o TPE gostaria de construir; talvez o seu próprio sistema como representante do terceiro setor.

Outro elemento importante destacado pelo TPE no Relatório de atividades 2015 são as denominadas “Devolutivas Pedagógicas das Avaliações”, que se constituem como um projeto realizado com a parceria entre o TPE, a Associação Brasileira de Avaliação Educacional – Abave¹¹⁹ - e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – Inep¹²⁰ -, com apoio da Fundação Lemann¹²¹, do Itaú BBA¹²² e do Instituto Unibanco¹²³.

¹¹⁹ A Abave foi fundada no ano de 2003 na cidade de Recife, no estado de Pernambuco. Os objetivos da associação estão dispostos no artigo 4 de seu Estatuto: ‘I – promover e intensificar a troca de experiências entre profissionais, oriundos das diversas áreas que têm como foco o estudo e a prática da Avaliação Educacional nas suas distintas modalidades; II – estimular a produção científica na área de Avaliação Educacional no Brasil; III – servir como foro de constante análise de processos e atividades de Avaliação Educacional no Brasil, permitindo uma reflexão crítica sobre os mesmos; IV – estimular a capacitação e aperfeiçoamento na área de Avaliação Educacional; V – promover a disseminação dos conhecimentos da área de Avaliação Educacional, criando uma cultura em que o trabalho em Avaliação Educacional possa frutificar e ser aprimorado; VI – fomentar o debate sobre políticas públicas educacionais e oferecer subsídios para seu aprimoramento; VII – divulgar as contribuições da avaliação para efeito de melhoria da qualidade da educação’ (ABAVE, 2009, s/p).

¹²⁰ ‘O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep - é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação, cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral. O Inep foi criado, por lei, no dia 13 de janeiro de 1937, sendo chamado inicialmente de Instituto Nacional de Pedagogia. No ano seguinte, o órgão iniciou seus trabalhos de fato, com a publicação do Decreto-Lei nº 580, regulamentando a organização e a estrutura da instituição e modificando sua denominação para Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos’ (INEP, 2016, s/p).

¹²¹ A Fundação Lemann foi criada em 2002 pelo empresário Jorge Paulo Lemann, é uma organização sem fins lucrativos. A Fundação anuncia que pretende ‘Contribuir para oferecer educação de qualidade para todas as crianças brasileiras e fortalecer líderes focados no desenvolvimento social do Brasil’. Para isso oferece cursos para gestores escolares e professores, palestras, formações, projetos e programas para as Secretarias e redes públicas de educação’ (LEMANN, 2016, s/p). O criador da Fundação Lemann, Jorge Paulo Lemann, é um dos donos das companhias Kraft Foods e AB InBev (compõem as companhias marcas como Lacta, Royal, Tang, Trakinas e Trident, Heinz, Ambev, Stella Artois, Budweiser, Corona, Skol, Brahma, Bohemia, Antarctica, Polar, Norteña, Bud Light, Quilmes, entre outras).

¹²² O Itaú BBA anuncia apoiar projetos que têm o objetivo de aperfeiçoar o ensino básico e atividades que fomentam a cultura e a qualidade de vida da população carente no Brasil. Destacamos apenas os projetos vinculados à área da educação: Programa ‘Parceiros Vitae’ de Apoio ao Ensino Técnico e Agrotécnico (o programa visa implementar e difundir projetos de modernização curricular e

A plataforma, lançada em agosto de 2015, leva ao professor e ao gestor escolar uma ferramenta que facilita a interpretação pedagógica dos resultados das avaliações externas de larga escala, dando-lhes relevância dentro da sala de aula. Essa interpretação permite que professores e gestores saibam quais são os conhecimentos já dominados pelos alunos e quais precisam ainda ser trabalhados para alcançar patamares de aproveitamento mais altos (TPE, 2015, p. 19).

O sistema torna público um banco de questões aplicadas nas avaliações externas, assim como as informações estatísticas a elas associadas e comentários pedagógicos para cada questão. Nessa plataforma, podem ser consultados os resultados da proficiência da escola e compará-la com a de escolas semelhantes da mesma localidade e com o resultado geral do município, da unidade federativa e do país, ou seja, promove-se e dissemina-se a política do ranqueamento das escolas e o TPE é uma via de excelência, conforme temos, para ranquear, criar processos de avaliação, divulgar e desqualificar.

tecnológica em escolas de ensino técnico e agrotécnico, parceiros: Vitae, Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Instituto Unibanco e FAT); Programa Parceiros da Educação (parceria entre empresas e escolas públicas que tem como objetivo contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, beneficiando educadores e estudantes duas escolas estaduais de São Paulo: Romeu de Moraes e Professor Manoel Ciridião Buarque); Acaia Sagarana (apoio e incentivo a jovens de baixa renda que têm bom rendimento escolar, com a oferta de bolsas, após exame, de estudo integral no curso pré-vestibular Anglo); Fundo de Bolsas da Fundação Getúlio Vargas (Programa de crédito educativo, com o recebimento de recursos do banco, auxilia alunos do curso de Administração de Empresas a pagar os estudos); Assessoria Vera Cruz a Instituições Educacionais (destinação de verba para projetos que atendem crianças, do berçário até a 4.^a ano do Ensino Fundamental, professores, coordenadores pedagógicos e diretores); Arco – Associação Beneficente (oferece educação para crianças e jovens, de 0 a 22 anos, na periferia de São Paulo, não se especifica de que forma). A partir do acesso ao site não tivemos como conhecer se esses projetos ainda estão ocorrendo, visto alguns dados apresentados são do ano de 2008. Informações disponíveis no site oficial do Itaú BBA: <http://www.itaubba.com.br/portugues/cultura/s>. Acesso em: 7 ago. 2016.

¹²³ De acordo com informações disponíveis no seu site oficial, o Instituto Unibanco foi criado em 1982 e é uma das instituições responsáveis pelo investimento social privado do Itaú Unibanco, atuando para a melhoria da educação pública. Desse modo, anuncia visar à ampliação das oportunidades educacionais dos jovens em busca de uma sociedade mais justa e transformadora. O foco do Instituto tem sido o Ensino Médio. Sua atuação está estruturada em três frentes: Concepção, desenvolvimento, avaliação e implementação de soluções e projetos (Jovem de Futuro (sobre esse projeto, ver: SANDRI, Simone. Relação público-privado no contexto do Ensino Médio brasileiro: em disputa a formação dos jovens e a gestão da escola pública. 2014. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016) e Voluntariado); Apoio e fomento de projetos e iniciativas alinhadas aos objetivos do Instituto Unibanco; Produção e difusão de conhecimento por meio de pesquisas, estudos e debates. Convênios já realizados com órgãos públicos: Secretaria da Educação do Estado do Ceará, Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo, Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte de Goiás, Secretaria de Estado de Educação do Pará, Secretaria da Educação e Cultura do Piauí, Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro, Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro e Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Informações disponíveis no site oficial do Instituto Unibanco: <http://www.portalinstitutounibanco.org.br/>. Acesso em: 12 ago. 2016.

A partir disso, questionamos como se pretende resolver os números negativos das escolas em relação às avaliações, a partir dessas devolutivas? Em que isso auxilia na solução dos problemas que interferem no trabalho realizado pela escola? Ou essas devolutivas e sua divulgação poderiam estar desempenhando o papel de desmonte da educação pública nos moldes em que temos hoje, desqualificando-a e já apresentando solução para os problemas por meio das parcerias público-privadas? Ou seja, o TPE mostra os problemas, deprecia e apresenta a solução, a qual é construída a partir de estudos, pesquisas que evidenciam os projetos desenvolvidos pelos parceiros, qualificando-os como soluções.

Os enunciados sinalizam para a apresentação dessa solução construída pelo próprio TPE, tanto é assim que logo após a apresentação do item “Devolutivas Pedagógicas” (no Relatório de atividades 2015), está posicionado, estrategicamente, o item “Métodos Inovadores de Ensino”. É interessante notar a posição de apresentação que sugere aquilo que apontamos: a solução dos problemas da educação pública pela via das parcerias público-privadas apresentando as soluções propostas pelos “Métodos Inovadores de Ensino”.

Nesse contexto, Freitas (2011) aponta que

[...] educação brasileira sofre e sofrerá nos próximos anos o assédio dos reformadores empresariais. Para eles, a educação é um subsistema do aparato produtivo e nisso se resume. Para os educadores profissionais, porém, formar para o trabalho é apenas parte das tarefas educacionais. E aí está uma divergência central. Para os reformadores empresariais, os objetivos da educação se resumem em uma ‘matriz de referência’ para se elaborar um teste que mede habilidades ou competências básicas (FREITAS, 2011, p. 6).

Ainda no item “Métodos Inovadores de Ensino”, registra-se que, em janeiro de 2015, foi realizada uma reunião com os parceiros do projeto, quais sejam: BID, Fundação Telefônica Vivo¹²⁴, Instituto Natura¹²⁵, Itaú BBA, e Samsung, isso para

¹²⁴ A Fundação Telefônica Vivo é ligada à empresa Telefônica que no Brasil comercializa seus produtos com a marca Vivo. Apresenta a tecnologia e o conhecimento como instrumentos para transformação, desenvolvimento pessoal e social. Para isso possui projetos como: ‘Escolas Conectadas’ que oferece cursos online para professores; ‘Dia do Voluntário’ os empregados da empresa são convidados a realizar ações sociais; ‘Juventude Conectada’ realiza pesquisas conectadas para entender as oportunidades para os jovens brasileiros; ‘Pense Grande’ programa que incentiva jovens de periferias a transformarem suas vidas e de suas comunidades por meio do empreendedorismo social. Informações disponíveis no site oficial da Fundação Telefônica Vivo: <http://fundacaotelefonica.org.br/>. Acesso em: 7 ago. 2016.

discutir os próximos passos e o realinhamento estratégico do projeto tendo em vista novos parceiros e o novo cenário de tecnologia na Educação no Brasil, ou seja, há cada vez mais interessados em resolver os problemas da educação pública.

O objetivo do projeto na nova fase é contribuir para a garantia de uma educação de qualidade para todos e para o uso eficiente dos recursos públicos da educação na construção de instrumentos para que professores, gestores escolares e gestores públicos:

1. diagnostiquem o que é necessário para que a adoção de tecnologias na educação – escolas e redes de ensino – seja bem sucedida;
2. avaliem a pertinência das soluções disponíveis; e, posteriormente;
3. avaliem os resultados alcançados graças à adoção das tecnologias selecionadas (TPE, 2015, p. 21).

No 2º semestre de 2015, foi realizada a pesquisa de *benchmarking* de instrumentos de adoção de tecnologias e foram elaboradas as versões iniciais dos três tipos de instrumentos e seus respectivos manuais de aplicação. A pesquisa de *benchmarking* foi apresentada em uma reunião dos parceiros do projeto, e também foi realizado um workshop com especialistas na área de tecnologias educacionais para a validação dos pressupostos do trabalho (TPE, 2015) ¹²⁶.

¹²⁵ Instituto ligado ao grupo Natura. Desenvolve projetos, de acordo com informações disponíveis no site oficial do instituto, como: Escola Digital (é uma rede colaborativa formada por secretarias estaduais e municipais de Educação, que oferece mais de 10 mil recursos educacionais digitais, disponíveis em plataformas online de acesso aberto e gratuito. O projeto é uma parceria entre Instituto Natura, Instituto Inspirare e Fundação Vivo Telefônica); Conviva Educação (ambiente virtual gratuito, com 5 mil municípios cadastrados, que apoia a gestão das secretarias municipais de Educação por meio da disponibilização de um conjunto de informações, ferramentas e indicadores relacionados aos temas da gestão, buscam a otimização dos processos administrativos e aprimoramento da prática das secretarias com o objetivo anunciado de contribuir para a equidade de acesso à informação, formar os dirigentes e equipes técnicas e estimular uma rede de troca de experiências); Trilhas (trabalha com formação docente que apoia o trabalho de professores com alfabetização por meio de um conjunto de materiais elaborados para o trabalho do professor no campo da leitura, escrita e oralidade, há disponibilização de um kit com cadernos de orientação do professor e de indicações literárias, jogos de linguagem e cartelas para atividades, todos com a intenção de inserir as crianças no universo letrado); Rede de apoio à Educação (integra municípios por meio de ações colaborativas para disseminar, incentivar e promover o desenvolvimento e a adoção de melhores práticas de gestão nos sistemas públicos de educação); Comunidade e Aprendizagem na Escola (curso online e gratuito que apresenta experiências exitosas de aprendizagem para jovens e suas comunidades). Informações disponíveis no site oficial do Instituto Natura: <http://www.institutonatura.org.br/>. Acesso em: 7 ago. 2016.

¹²⁶ Outra ação importante apresentada no documento do TPE, sequencialmente ao subtítulo ‘Métodos Inovadores de Ensino’, estaria ligada à Rede Latino-americana pela Educação – Reduca –, mas tratamos da Reduca mais detidamente na subseção 4.2 desta tese.

Destacam-se, ainda ,no item “Estudos e Pesquisas” a produção de estudos como:

- Efeito do Ensino Fundamental de 9 anos no desempenho escolar - Isabela Brandão Furtado – FGV;
- Efeito da data de corte para ingresso no Ensino Fundamental - Pablo Peña - Microanalítica;
- Pesquisa da literatura nacional sobre o impacto da Educação Infantil no desempenho escolar - Daniel Santos – USP;
- Utilização eficiente dos recursos financeiros transferidos por meio de programas federais - Úrsula Dias Peres – USP;
- Levantamento da situação dos programas, projetos e ações associados ao Plano Nacional de Educação - Ricardo Martins (consultor legislativo);
- Formação de professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias de mudança - Fernando Luiz Abrucio – FGV (viabilizado com recursos do Instituto Península e do Itaú BBA);
- Políticas públicas de desenvolvimento infantil na América Latina - Carolina Aulicino e Gala Díaz Langou; (Foi realizado um levantamento bibliográfico das políticas públicas e das reformas em andamento para o desenvolvimento infantil na América Latina. O documento serviu como subsídio para o workshop Construindo uma agenda regional para o desenvolvimento na Primeira Infância realizado no TPE em setembro de 2015). O estudo e o workshop foram viabilizados pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal e pela Fundação Bernard van Leer (TPE, 2015).

Observamos que há, para a construção do repertório apresentado pelo TPE, o envolvimento de diversos setores, para além do empresariado. Verificamos a presença de intelectuais ligados ou não, especificamente, à área da educação, políticos, administradores, economistas, todos empenhados na construção de enunciados para pensar a educação pública. Nessa direção, Shiroma e Evangelista (2015) apontam sobre essa atuação:

Novos intelectuais orgânicos coletivos, como a rede ‘Todos pela Educação’, pressionam por mudanças no campo educacional, movidos pelos velhos interesses de classe. Seu discurso estrutura-se sobre *slogans*, **contribuindo para confundir intencionalidades e erigir consensos em torno da necessidade de reformas da**

educação pública (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014, p. 33, grifos das autoras e nossos).

A partir das ações apresentadas no documento do TPE, o Relatório de Atividades 2015, percebemos o quanto o movimento tem-se esforçado para tornar-se referência na área da Educação Básica pública, ou, como afirmam acima Shiroma e Evangelista (2017), para construir slogans para deturpar suas intencionalidades, para confundir e construir a educação à sua maneira.

Por outro lado, um fato que nos chamou a atenção, mesmo adjetivando-se como apartidário no dia primeiro de junho do ano de 2016, ou seja, dois dias após o afastamento temporário da Presidenta Dilma Vana Rousseff, para prosseguimento do processo de impeachment, o TPE promoveu uma reunião em que “[...] contou com a participação de cerca de 50 associados e também o ministro da Educação do governo Temer, José Mendonça Bezerra Filho, a secretária-executiva do ministério, Maria Helena Guimarães e Castro, e o futuro secretário da Educação Básica da pasta, Rossieli Soares da Silva” (TPE, 2016, s/p). Essa reunião teria sido promovida para marcar os dez anos de criação do movimento, todavia, os dez anos seriam comemorados apenas no mês de setembro, deste modo antecipou-se a comemoração demarcando uma posição importante de aceitação, apoio e conveniência com o Governo interino de Michel Temer, no período. Tanto é assim que até mesmo a logomarca que caracterizou o movimento durante os dez anos de existência também foi mudada e apresentada na mesma reunião.

A logomarca teria sido modernizada, mas teriam sido mantidas as cores da

[...] bandeira nacional e também a referência ao principal objeto que remete à Educação, o livro, além de acrescentada uma alusão a um lápis, elementos representados pelo círculo e pelos losangos que formam o centro da bandeira. O círculo central remete também à ideia de um alvo, exemplificando o objetivo do TPE de contribuir para o atingimento das metas educacionais do País (TPE, 2016).

Trouxemos imagens da logomarca antiga e da nova, que foi anunciada por Priscila Cruz, presidente-executiva do movimento:

Figura 2: Mudança de Logomarca TPE

Logomarca Antiga (2006 a 1/06/2016)	Logomarca Nova (1/06/2016)
	

Fonte: Elaboração da autora a partir das imagens da logomarca antiga salva em arquivo pessoal e da nova logomarca disponibilizada no site do TPE.

A substituição de uma logomarca que estaria consolidada como referência ao movimento, rapidamente, após o afastamento da Presidenta, apresenta-nos indicativos de que o houve foi a demarcação de apoio ao novo Presidente, ao seu Governo, pois quem está por traz do TPE não são outros senão a mesma elite empresarial que ocupou espaço nos Governos de Lula e Dilma, mas que ressentia-se por ter um partido de esquerda e alinhado, mesmo que com políticas sociais não universalizantes, em proporcionar minimamente condições acesso à políticas sociais e que apesar ouvir o empresariado ouvia também a os movimentos sociais.

A partir do apresentado, pudemos conhecer o movimento Todos pela Educação, o seu vínculo claro com grandes empresas e bancos lucrativos, desempenhado o papel de articulador entre as Fundações e Institutos que representam essas empresas e bancos com o próprio MEC e tornando-se produtor de conhecimento, conforme destacado, quando se trata de políticas educacionais públicas. Assim, ganha espaço privilegiado para dizer o que deve ser feito na educação e apontar a sua qualidade ou falta dela, por meio de sua perspectiva de classe, qual seja: elite econômica.

Constitui-se, desse modo, como grande disseminador e incentivador das parcerias público-privadas para a educação pública e, em específico, para a Educação Infantil, ao promover como um de seus parceiros a FMCSV, que como veremos, constitui-se em uma Fundação que vem desempenhando papel importante nesta etapa, especialmente, ao tratar-se do segmento de zero a três anos.

Contudo, o TPE, não reduz sua atuação apenas à educação pública brasileira e assim, constitui em conjunto com outros países da América Latina a Rede Latino-

americana de Organizações da Sociedade Civil para a Educação – Reduca, que apresentamos a seguir, procurando entender as implicações dessa rede formada por empresários para a educação pública dos latino-americanos.

4.2 OS EMPRESÁRIOS PELA EDUCAÇÃO PÚBLICA NA AMÉRICA LATINA: A REDE LATINO-AMERICANA DE ORGANIZAÇÕES DA SOCIEDADE CIVIL PARA A EDUCAÇÃO – REDUCA

A partir dos estudos realizados para compreendermos o TPE, a sua composição e a sua atuação, compreendemos que era preciso conhecer também a organização do empresariado latino-americano (especificamente do grupo que o TPE faz parte), para atuação na educação pública, visto que o TPE é parte de um desses movimentos que, por isso, elegemos como necessário estudar e entender, a saber: a Rede Latino-americana de Organizações da Sociedade Civil para a Educação – Reduca.

Para isso, procuramos apreender a composição da Reduca por meio do estudo da declaração de sua constituição. Assim, discorreremos nesta subseção sobre os parceiros da Reduca, quais são os países membros, quais os grupos de empresários participantes em cada um desses países, apresentando, ainda, qual é sua missão/visão para atuação na educação, pois isso pode nos indicar quais seriam seus focos de atuação.

Para compreendermos a Reduca e a sua formação, partimos de sua consolidação formal como Rede representante dos vários países da América Latina, que foi formalizada no mês de setembro de 2011, no Brasil, na capital Federal Brasília, na sede do Conselho Nacional de Educação – CNE. Essa formalização aconteceu no Congresso Internacional “Educação: uma Agenda Urgente”, do qual o Encontro Latino-americano de Organizações da Sociedade Civil pela Educação faz parte, encontro que foi promovido pelo TPE.

Esse encontro contou com a presença de lideranças latino-americanas e treze organizações com semelhanças ao TPE nos seus países. Ademais, estiveram presentes ainda representantes do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID

-, e o, naquele momento, do Ministro da Educação do Brasil Fernando Haddad. Além disso, a iniciativa estaria ligada ao Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe - PREAL (MARTINS, 2013).

Ainda de acordo com Martins (2013),

Logo após a constituição da rede, foi realizada uma sessão de trabalho, em que o Setor de Conhecimento e Aprendizagem da Divisão de Educação do BID coordenou os países membros no sentido de definir os desafios e 'boas práticas' da organização recém-criada, assentando as bases para os temas prioritários e ações imediatas. Seguindo a mesma lógica de atuação utilizada por estes grupos, nessa ocasião, foi proposto, como meta comum para o ano de 2014, que crianças e jovens obtenham trajetórias completas de 12 anos de escolaridade. Outra meta traçada foi a de que os países da América Latina atingissem a média da OCDE no exame PISA (MARTINS, 2013, p. 111-112).

Na solenidade, Haddad (Ministro da Educação no período) realizou pronunciamento de abertura do evento e evidenciou a importância da integração como mecanismo para melhorar a educação na América Latina. Ressaltou também a importância da educação como assunto de interesse de todos os países latino-americanos. De acordo com o ex-ministro, tem-se “[...] a convicção de que o intercâmbio das nossas experiências vai nos fazer bem. A América Latina tem uma dívida histórica com a educação, que é um desafio para todos os nossos países” (HADDAD, 2011, s/p)¹²⁷. Acrescenta que: “Podemos sair todos juntos de uma situação de inércia que marcou todo o século 20, sobretudo no que diz respeito à qualidade, e avançarmos juntos em proveito de um continente que dá atenção ao conhecimento” (HADDAD, 2011, s/p).

Conforme a notícia presente no Portal Brasil, o evento teve como objetivo a criação da rede de organizações da sociedade civil voltadas para o tema educação, sendo que, dentre as propostas da rede, estariam as de promover a educação inclusiva e de qualidade, estabelecer metas de colaboração de longo prazo e promover o intercâmbio e a disseminação de experiências em educação entre os países da América-Latina futuros membros da Rede.

A configuração da Reduca, como uma rede, evidencia aquilo apontado por Shiroma (2010), ao definir as redes sociais como o conjunto de pessoas e

¹²⁷ Notícia intitulada de: Educação é desafio para toda América Latina, diz ministro. Disponível no site do Portal Brasil: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2011/09/educacao-e-desafio-para-toda-a-america-latina-diz-ministro>. Acesso em: 11 abr. 2016.

organizações que se enunciam e articulam-se a partir de interesses que seriam comuns, isso para responder a demandas, como, por exemplo, a busca da qualidade da educação ou como forma de tornar mais eficaz a gestão das políticas sociais por meio da otimização dos recursos disponíveis (SHIROMA, 2010). Acrescentamos a essa acepção a questão das parcerias público-privadas e a definição de novas formas de atender à infância, especialmente no Brasil, de atender às crianças de zero a três anos de idade, como demonstramos mais adiante por meio da atuação da FMCSV, como elemento que impulsiona a criação de algumas redes como, observamos, é o caso da Reduca.

Na Declaração intitulada “Declaração Constitutiva da Rede Latino-americana de Organizações da Sociedade Civil para a Educação”, questiona-se: “Por que formar uma rede? A participação da Sociedade Civil em Políticas Públicas pela Educação” apresentam-se os motivos que levariam à constituição da Rede, justificando que, apesar dos avanços em educação ocorridos na América Latina na última década, a situação educacional demonstra uma cobertura que é insuficiente e exemplifica: “São 23 milhões de crianças e jovens entre 4 e 17 anos fora da escola; a qualidade do aprendizado é muito baixa em todos os níveis e muito desigual entre grupos socioeconômicos e étnicos” (REDUCA, 2011, s/p).

Esses problemas, aponta o documento da Reduca, podem ser explicados pelo reduzido nível de despesas por aluno, por problemas como a descentralização da gestão da educação, a falta de monitoramento e avaliação da qualidade ou ainda a não utilização dos seus resultados como uma ferramenta para melhorar a qualidade de educação; poucos incentivos para o desenvolvimento da profissão docente; falta de visão estratégica e descontinuidade nas políticas públicas. Assim, evidencia-se que o Estado deve continuar a financiar a educação pública; contudo, demonstra-se também que é necessário que outros sujeitos participem da elaboração de ações para resolver os problemas da educação pública e aí figuram velhas receitas: gestão, avaliação, qualidade, professores como culpados pelos problemas ainda observados.

De acordo com conteúdo da declaração, os estudantes não encontram uma educação relevante e abandonam a escola; os professores, por sua vez, perderem o apreço e o respeito nas comunidades e já não cumprem seu papel de liderança, já os pais não sabem exigir das escolas e nem sabem como participar no processo

educativo dos seus filhos, assim a prioridade da educação torna-se uma mera declamação, sem ações efetivas (REDUCA, 2011). A partir desse diagnóstico, apresenta-se a possibilidade de vislumbrar uma solução para essa realidade com o fortalecimento das instituições democráticas na região e o incentivo à participação da sociedade civil no ambiente público, exercendo o controle social sobre os governos, prioritariamente, nas áreas de educação, saúde e segurança. Seria nesse contexto que demonstram a composição das organizações e movimentos independentes que teriam o papel de monitorar e garantir o direito de crianças e jovens a uma educação de qualidade.

Diante do explicitado, as organizações teriam decidido unir forças e formar a Rede Latino-Americana de Organizações da Sociedade Civil para a Educação, com objetivos tais como: “1) trabalhar em conjunto para a garantia do direito à Educação de qualidade para toda criança e jovem, 2) trocar conhecimento e aprender coletivamente, 3) ter uma voz coletiva no nível regional” (REDUCA, 2011, s/p).

A Reduca, conforme se declara na Declaração de Brasília, foi, assim, formada a partir de um conjunto de organizações de diferentes países da América Latina, que declararam ter um compromisso público e comum de participar, ativamente, e contribuir para que crianças e jovens possam ter o direito à educação inclusiva e de qualidade em cada um dos países e de toda a região, destacando que a Rede constitui um exercício livre e voluntário para a troca de experiências entre os membros. Além de troca

[...] De experiências entre os membros, recursos e projetos para expressar suas opiniões, propondo soluções e acordos, e difundir campanhas de divulgação no fórum público para estudar e avaliar as medidas, programas locais e regionais de políticas públicas, para promover ações em conjunto e com outros atores (REDUCA, 2011, s/p).

Para isso, apresentam como apoiador e facilitador da iniciativa proposta pela Rede o Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID: “O BID contribui para o duplo objetivo de melhorar a inclusão e Educação de qualidade e promover a capacitação e participação da sociedade civil na região” (REDUCA, 2011, s/p).

Essa seria a visão compartilhada entre diversos atores sobre a educação inclusiva e de qualidade para todas as crianças da América Latina e Caribe, e que todos devem ter acesso a uma educação que deve ser dirigida para o pleno

desenvolvimento de cada pessoa e sua participação livre e construtiva na sociedade, por meio do trabalho colaborativo e da mobilização da voz coletiva e da observação atenta sobre políticas de educação.

Apresentam os princípios e critérios que orientam a ação da Rede: “Aprendizagem, colaboração, Estado e Educação, Corresponsabilidade e Participação”. O primeiro princípio Aprendizagem é explicado a partir da definição “Disposição para Aprender”, que traduziria a riqueza das experiências latino-americanas que podem servir de fonte de inspiração, proporcionar o domínio do conhecimento e otimismo. Assim, constitui-se a necessidade de aprender com os pares, com seus sucessos e dificuldades, criando um intercâmbio de experiências da atualidade, conforme o documento:

Disposição para aprender: a riqueza das experiências latino-americanas é fonte de inspiração, conhecimento e otimismo. Por isso, partimos do princípio da necessidade de aprender com nossos próprios pares, a partir de seus êxitos e dificuldades, criando uma corrente Sul-Sul de intercâmbio de experiências (REDUCA, 2011, s/p, grifos dos autores).

Quanto ao segundo princípio do trabalho colaborativo, destaca-se que ainda não existem respostas a muitos problemas educacionais, mas a Rede está disposta a trabalhar em conjunto em busca das melhores práticas e das soluções mais adequadas: “**Trabalho colaborativo:** ainda não temos respostas para muitos de nossos problemas educacionais, mas estamos dispostos a trabalhar coletivamente na busca de melhores práticas e soluções mais adequadas” (REDUCA, 2011, s/p, grifos dos autores).

O terceiro princípio, “Estado e educação”, evidencia a responsabilidade do Estado por garantir a universalidade da oferta da educação como um direito humano e constitucional, cabendo às autoridades a definição da direção a seguir e à sociedade civil participar da observação e cobrança para que se prestem contas com transparência total, nas palavras expressas no documento:

Estado e Educação: acreditamos que cabe ao Estado assegurar a universalidade da oferta da Educação, como um direito humano e constitucional; cabe às autoridades legitimamente constituídas manter a sua direção sob a observação da sociedade civil, a quem representam e a quem devem prestar contas com total transparência (REDUCA, 2011, s/p, grifos dos autores).

O quarto princípio, o da “Corresponsabilidade”, evidencia a questão da educação de qualidade como elemento crucial para o desenvolvimento social, humano e econômico das sociedades, e a garantia de seu exercício deve ser um assunto de todos, o que envolve o cumprimento das responsabilidades de cada um. Isso implica em uma participação ativa dos cidadãos na avaliação, no acompanhamento e na elaboração de políticas educacionais para que elas realmente sejam políticas de Estado. Assim, a

Corresponsabilidade: acreditamos que, sendo a Educação de qualidade um elemento crucial de desenvolvimento social, humano e econômico de nossas sociedades, o alcance de seu exercício pleno deve ser assunto de todos, e implica no cumprimento das responsabilidades de cada um. Por isso, os cidadãos devem participar ativamente da avaliação, monitoramento e desenho das políticas educacionais, de maneira que sejam verdadeiras políticas de estado (REDUCA, 2011, s/p, grifos dos autores).

Em relação ao último princípio o da “Participação”, apresenta-se uma possibilidade ao destacar que acreditam que é possível alcançar um impacto efetivo sobre políticas educacionais e ter uma relação construtiva entre o setor público e privado, por meio do diálogo e de propostas de ação, conforme documento: **“Participação:** acreditamos que é possível alcançar impacto efetivo sobre políticas educacionais e ter uma relação construtiva entre o setor público e privado por meio do diálogo e de propostas de ações positivas e razoáveis que agreguem valor” (REDUCA, 2011, s/p, grifos dos autores).

Apresentamos, na sequência, os países membros e os movimentos nesses diversos países que fundaram a Rede:

Quadro 8: Países membros da Reduca

1	Argentina	Proyecto Educar 2050	
2	Brasil	Todos pela Educação	
3	Chile	Educación 2020	
4	Colômbia	Empresarios por la Educación	
5	Equador	Grupo Faro	
6	El Salvador	Fundación Empresarial para el Desarrollo Educativo – FEPADE	
7	Guatemala	Empresarios por la Educación	
8	Honduras	Honduras: Fundación para la Educación Ernesto Maduro	

		Andreu – FEREMA	
9	México	Mexicanos Primero	
10	Panamá	Unidos por la Educación	
11	Paraguai	Juntos por la Educación	
12	Peru	Empresarios por la Educación	
13	República Dominicana	Acción por la Educación – Educa	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados presentes na Declaração de Brasília¹²⁸.

As imagens que representam cada país e a organização de seus empresários remetem à utilização do recurso da imagem, aspecto de extrema

¹²⁸ A Nicarágua integrou-se à Rede posteriormente, não conseguimos precisar a data nem no site da Reduca e nem mesmo no site do Foro Educativo Nicaraguense.

importância e característico quando se trata do gênero publicitário, isso porque, “No discurso publicitário, as imagens visuais têm maior capacidade, que os textos escritos ou falados, de evocar um estilo de vida e um mundo comum a produtores, produtos e potenciais consumidores” (SOUZA, 2006, p. 126). Emprega-se um componente publicitário com a imagem de crianças estudando, de pessoas juntas unidas em atividade pela educação.

A impressão que se tem a partir da visualização das imagens é a de que se apresenta uma composição de imagens bonitas e coloridas, a partir das quais poderíamos afirmar que pretendem remeter a uma ideia de harmonia, uma vez que cada um desempenha o seu papel e tudo parece bem. Essa é uma alusão compreensível se considerarmos que estamos tratando de um contexto em que se quer construir a ideia de que toda a sociedade deve ajustar-se e desenvolver seu papel no contexto social, e o terceiro setor seria de extrema importância. As ideias que podem ser extraídas ao explorar os sentidos presentes nas imagens convergem com o ideário exposto, que demarcam determinada postura ideológica e procuram transmitir a ideia de participação, de ação em conjunto pelo bem maior, qual seja: a educação pública que se está pretendendo difundir e formar.

De acordo Priscilla Cruz, diretora executiva do movimento TPE, em notícia publicada no Portal Brasil, no dia 16 de setembro de 2011, intitulada de “Empresários da América Latina lançam movimento pela educação¹²⁹”, no lançamento da Reduca, os movimentos nos treze países que iniciaram a Reduca indicam o fato de serem movimentos plurais, que “[...] reúnem educadores, gestores públicos, empresários. Na América Latina nós vivemos uma oportunidade única para garantir uma educação de qualidade” (CRUZ, 2011, s/p). Apesar de reconhecerem que as realidades dos sistemas de ensino dos países latino-americanos são diferentes, um dos objetivos da formação da Rede é a troca de experiências. Contudo, ainda de acordo com Priscila Cruz, a pretensão não é a de ser apenas um espaço de discussão, mas de ações conjuntas, o que no caso do Brasil, como vimos, vem sendo realizado.

De acordo com Azevedo, esse entendimento de como gerir a educação faz parte da nova gestão pública, que busca

¹²⁹ Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2011/09/empresarios-da-america-latina-lancam-movimento-pela-educacao>. Acesso em: 18 abr. 2016.

[...] consensos, no limite, por intermédio de tabelas, de algoritmos e das 'evidências' representadas nos manuais de 'boas práticas'. Em vez de assistirmos a sociedade civil organizada colocando-se como protagonista na cobrança de qualidade das ações de Estado [...] Assim, o potencial de politização 'contra-democrática' da sociedade civil é inibido pela recuperação do potencial crítico e auto-crítico pela formação de indicadores e manuais de 'boas práticas' representados em benchmarking [...] (AZEVEDO, 2016, p. 1425).

Compreendemos que as indicações de ação da Reduca caminham para o que Azevedo (2016) nos aponta para a construção de consensos provenientes também do convencimento advindo da apresentação daquilo que é considerado como "boa prática", e que deve servir de modelo a ser seguido. Isso se corporifica tanto nos enunciados e nas ações produzidos pelo TPE como também se ratificam no produzido pela Reduca.

A partir de 2014, a Reduca passou a receber apoio financeiro da União Europeia e firmou compromisso de trabalhar com eixos temáticos, cujo primeiro seria o trabalhado em 2015, qual seja: a Primeira Infância, Em 2014, o eixo foi Docentes, e em 2016 será Abandono Escolar. No contexto,

[...] em 2015, foi realizada uma campanha regional para abordar o tema sob o slogan **Acredite nos sonhos e no potencial das crianças**, buscando sensibilizar a sociedade latino-americana **sobre a importância da Educação Infantil de qualidade e como essa etapa é determinante para as oportunidades de desenvolvimento no futuro**. A campanha regional contou com peças impressas, um vídeo, spot de rádio e uma plataforma web. No Brasil, a campanha foi veiculada nas revistas Pais&Filhos e Crescer, e disponibilizada também para download. Nas redes sociais, os posts da campanha alcançaram cerca de 240 mil pessoas (TPE, 2015, p. 22, grifos nossos).

Podemos observar que apesar do foco da campanha destacar a Educação Infantil, evidencia-se, para, além disso, o desenvolvimento da Primeira Infância. Assim, mesmo a rede tratando de área de atuação definida a educação pública, apresenta-se um novo elemento, talvez nem todos devam ser atendidos na Educação Infantil e, desse modo, possam ser realizados outros arranjos para que o foco na primeira infância receba alguma forma de atenção, não diretamente proveniente e organizado pelos sistemas de educação formal, mas possivelmente pelos parceiros: ONGs, Fundações, Institutos etc., como é o caso da atuação da FMCSV no Brasil.

Entre os dias 17 e 21 de agosto de 2015, foi realizado o 5º Encontro Anual da Reduca, em Medellín, na Colômbia. Na ocasião, foi lançado pela Rede o Observatório Educativo Cidadão, que tem como objetivo: o monitoramento dos principais indicadores de Educação da região; a incidência em políticas educativas; a ativação da participação cidadã; e a aprendizagem colaborativa entre pares, com intercâmbio de experiências, busca de boas práticas e de soluções apropriadas para os problemas educacionais. Também, no âmbito do encontro e em outros seminários virtuais da rede, foram selecionadas e reconhecidas boas práticas na Primeira Infância destacadas pelos países. Pelo Brasil, a selecionada foi a experiência “Baía da Babitonga: nosso viveiro natural”, da professora Paula Sestari, vencedora do prêmio Educador Nota 10 (TPE, 2015). Observamos as boas práticas sendo apresentadas como elementos importantes na disseminação de determinadas formas de ação que geralmente estão restritas ao âmbito local.

Destacamos alguns eventos em que a Reduca teria participado:

- Cúpula das Américas, realizada no Panamá em abril. A Organização dos Estados Americanos (OEA) considerou a rede como convidada oficial para participar desse evento que reúne os presidentes dos 35 países da região. A Reduca elaborou duas declarações de posicionamento: que podem ser conferidas aqui e aqui.
- Mesa de trabalho com o presidente dos Estados Unidos, Barack Obama, realizada no contexto da Cúpula das Américas. A Reduca foi convidada a participar, junto com outras 14 organizações da sociedade civil da região, para dialogar com os presentes e entender a sua percepção sobre a participação da sociedade civil nas Cúpulas das Américas e em outros fóruns internacionais e nacionais.
- Workshop Construindo uma Agenda para o Desenvolvimento Infantil, mencionado no presente relatório.
- O segundo seminário internacional da rede e outros três seminários virtuais foram realizados, todos eles tratando de aspectos ligados à Primeira Infância (TPE, 2015, p. 24).

Além disso, foi produzido um vídeo institucional¹³⁰ da Rede e uma narrativa com um histórico desde seu lançamento, para que os membros atuais e futuros se apropriem dos seus princípios e da sua identidade. Todo o trabalho desenvolvido pela Reduca, desde a sua criação, teria permitido o fortalecimento de alianças estratégicas e contato com atores importantes como BID, UNESCO, Unicef,

¹³⁰ Vídeo institucional de apresentação da REDUCA. Disponível em: <http://www.reduca-al.net/nosotros>. Acesso em: 26 jul. 2016.

Organização de Estados Ibero-americanos - OEI¹³¹, Fundação Telefônica, Grupo Sura internacional¹³², Cipepec¹³³, Teacher's College¹³⁴, entre outros.

Apresentaremos os grupos empresariais em cada país membro a partir, identificando a sua missão e visão enunciadas, além de aspectos que os identificam com o TPE na busca pela atuação e consolidação como referências na oferta de parcerias público-privadas. Iniciamos pelo grupo FARO do Equador.

¹³¹ A Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura é um organismo internacional de caráter governamental para a cooperação entre os países ibero-americanos no campo da educação, da ciência, da tecnologia e da cultura no contexto do desenvolvimento integral, da democracia e da integração regional. Os Estados-Membros: Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Chile, República Dominicana, Equador, El Salvador, Espanha, Guatemala, Guiné Equatorial, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Portugal, Uruguai e Venezuela. O financiamento da OEI e dos seus programas está coberto mediante as quotas obrigatórias e as contribuições voluntárias que efetuam os Governos dos Estados-Membros e pelas contribuições que, para determinados projetos, possam fazer instituições, fundações e outros organismos interessados no melhoramento da qualidade educativa e no desenvolvimento científico tecnológico e cultural. A OEI foi criada em 1949 sob a denominação de Escritório de Educação Ibero-americana e com o caráter de agência internacional como consequência do I Congresso Ibero-americano de Educação celebrado em Madri. Em 1954, no II Congresso Ibero-americano de Educação que decorreu em Quito, decidiu-se transformar a OEI em organismo intergovernamental, integrado por Estados soberanos e, com tal caráter, foi constituída no dia 15 de março de 1957 no III Congresso Ibero-americano de Educação celebrado em Santo Domingo, e foi lá onde se subscreveram os primeiros Estatutos da OEI, vigentes até 1985. Em 1985 celebrou-se uma Reunião Extraordinária do Congresso em Bogotá, em que se decidiu mudar a antiga denominação da OEI pela atual, conservando as siglas e ampliando os seus objetivos. Informações disponíveis em: <http://oei.org.br/oei>. Acesso em: 17 fev. 2017.

¹³² Grupo Empresarial Sura é uma empresa colombiana. Sura é listada na Bolsa de Valores da Colômbia, pertence ao Índice de Sustentabilidade Dow Jones, que reconhece as organizações ao redor do mundo que se destacam por suas práticas em nível econômico, social e ambiental. A empresa tem dois tipos de investimentos: estratégicos, nos setores de serviços financeiros, seguros, poupança de pensão e investimento, e setores industriais em processamento de alimentos, cimento e energia. Informações disponíveis em: <https://www.gruposura.com/corporativo/Paginas/default.aspx>. Acesso em: 17 fev. 2017.

¹³³ Empresa Argentina que enuncia trabalhar para um estado justo e democrático, com melhora na qualidade de vida para todas as pessoas. Para isso atua em várias frentes no âmbito das políticas sociais, inclusive com projetos para gastos públicos mais eficientes. No âmbito da educação, desde 2006, desenvolve o Programa de Educação CIPPEC para fortalecer as capacidades dos governos na concepção, planejamento e governança democrática dos sistemas de ensino. Informações disponíveis em: <http://www.cipepec.org/logros>. Acesso em: 17 fev. 2017.

¹³⁴ Teachers College, Columbia University é uma escola de pós-graduação da educação nos Estados Unidos e também é classificada entre os melhores da nação. O Colégio anuncia estar comprometido com uma visão de educação em grande escala, abrangendo quatro áreas de especialidade: saúde, educação, liderança e psicologia. Teachers College atua em duas frentes: formulação de políticas para garantir que as escolas sejam reformadas e reestruturadas para acolher todos os alunos; a outra é preparar educadores que não só servem os alunos, mas também coordenam as iniciativas educacionais, psicológicas, comportamentais, tecnológicas e de saúde para remover barreiras à aprendizagem em todas as idades. Informações disponíveis em: <http://www.tc.columbia.edu/abouttc/>. Acesso em: 17 fev. 2017.

Quadro 9: Grupos que compõem a Reduca e suas missões

Grupo FARO	Missão/Visão
Equador	Apoiar a participação ativa da sociedade civil, do setor empresarial e das instituições públicas na criação, implementação e monitoramento de políticas públicas locais, nacionais e internacionais , para se alcançar um Estado Equatoriano mais eficiente, igualitário, inclusivo e democrático, através do diálogo plural, da pesquisa, das ações de cidadania e da interação com redes globais que objetivam promover o bem público.
Acción por la Educación – Educa	Missão/Visão
República Dominicana	Contribuir para a melhoria da educação na República Dominicana como meio para alcançar o crescimento econômico, o desenvolvimento humano e a convivência pacífica, com oportunidades iguais para todos.
Empresarios por la Educación	Missão/Visão
Peru	Articular e potencializar a participação do setor empresarial na melhoria da qualidade e da igualdade da educação , através do diálogo, da concordância recíproca e do desenvolvimento de estratégias com o Governo, a sociedade civil e organismos internacionais , enfocando essencialmente as zonas rurais e urbanas marginais do Peru.
Juntos por la Educación	Missão/Visão
Paraguai	Potencializar as metas do sistema nacional de Educação e monitorar seu cumprimento. Até 2021, contribuir para que todos no Paraguai tenham acesso à educação equitativa e de qualidade .
Unidos por la Educación	Missão/Visão
Panamá	Trabalhar por um sistema educacional coerente e alinhado com as necessidades de desenvolvimento econômico e social do país , que garanta, através de políticas do Estado, uma educação integral, com qualidade e igualdade , que promova a autorrealização do ser humano como pessoa e cidadão. A prioridade é influenciar a opinião pública , influir sobre a população e sensibilizar a cidadania.
Foro Educativo Nicaraguense - EDUQUEMOS	Missão/Visão
Nicarágua	Ser um fórum educacional que incide e discute as políticas públicas de educação, promovendo o investimento do setor privado na Educação, pesquisa e desenvolvimento de propostas para a melhoria da Educação na Nicarágua e tem como Visão uma Nicarágua com um sistema de educação integral, inclusiva e inovadora.

Mexicanos Primero	Missão/Visão
México	<p>Impulsionar o entendimento e a corresponsabilidade em torno das prioridades nacionais, especialmente da educação de qualidade como fomentadora de justiça e prosperidade, para colocar os mexicanos como prioridade. A visão é a conversão em promotores de uma transformação da cultura cívica, forjando instrumentos de participação, compromisso e exigência cidadã. Para que se garanta o direito a uma educação de qualidade, propõe-se um decálogo para a transformação do sistema educacional que inclui a promoção e a avaliação contínuas de professores, a ampliação da participação social, autonomia suficiente para cada escola, a melhoria das práticas educacionais para que os alunos tenham trajetórias completas e bem-sucedidas, etc.</p>
Fundación para la Educación Ernesto	Missão/Visão
Maduro Andreu – FEREMA Honduras	<p>Promover a melhoria contínua da qualidade, da igualdade e da eficiência da educação hondurenha, e contribuir para a criação de políticas que possibilitam que a educação cumpra o papel que lhe cabe no desenvolvimento nacional. A Ferema procura criar consciência sobre a importância da educação para o desenvolvimento econômico e social do país; promover, organizar e difundir estudos e investigações sobre a realidade educacional nacional; participar da criação de políticas educacionais e da elaboração de propostas orientadas a melhorar constantemente a qualidade da educação nacional e garantir sua igualdade; apoiar, organizar e desenvolver eventos educacionais no país; estabelecer relações com organizações de caráter nacional, regional e internacional cujos objetivos sejam similares aos da Fundação.</p>
Empresarios por la Educación	Missão/Visão
Guatemala	<p>Promover a transformação do sistema educacional com uma visão de longo prazo, e conscientizar a sociedade sobre a importância da participação na melhoria contínua do sistema educacional. Promover reformas nas políticas educacionais e a implementação de boas práticas que contribuam com a melhoria do aprendizado. Até o ano de 2021, a Empresários pela Educação terá contribuído para a construção de um sistema educacional que atenda às necessidades do mundo contemporâneo, e que proporcione as competências necessárias para que os meninos e as meninas possam incorporar-se à vida produtiva do país, promovendo cobertura adequada, qualidade e igualdade, através da criação de alianças entre o setor educacional e os</p>

	demais atores relevantes.
Fundación Empresarial para el Desarrollo Educativo – FEPADE El Salvador	Missão/Visão Inspirar, orientar e articular o apoio da empresa privada ao desenvolvimento do capital humano em El Salvador, para promover o aumento da cobertura e da qualidade da educação pública e da educação tecnológica superior, e o incentivo à competitividade empresarial.
Empresarios por la Educación Colômbia	Missão/Visão Liderar e articular esforços para que todas crianças e jovens da Colômbia tenham uma educação de qualidade . Uma educação que lhes permita fazer o que eles valorizam em ambientes de aprendizagem colaborativos, que lhes permita participar da construção de uma sociedade ética, justa, equitativa e democrática. Em 2019 a Fundação ExE terá contribuído no posicionamento da educação como item prioritário na agenda nacional , sendo reconhecida como uma organização referência que contribui para a qualidade da educação, desenvolvimento de políticas públicas e melhoria contínua e sistêmica do setor da educação .
Proyecto Educar 2050 Argentina	Missão/Visão Melhorar a qualidade da Educação argentina com base na teoria e prática. Prática: Queremos estar perto dos estudantes, professores e pais. Apoiamos especificamente escolas localizadas em áreas de baixa renda no país e desenvolvemos cursos de capacitação para professores e gestores de escolas. Teoria: Buscamos incidir em políticas públicas através da articulação com a mídia, contribuição junto ao governo federal, estadual e municipal, promoção de debates e análises, e troca de experiência de melhores práticas com organizações da América Latina e no mundo. A apresentação de propostas e disseminação de informação contribui, dessa forma, na conscientização da sociedade civil . Posicionar a Argentina entre os países com educação de alta qualidade no mundo com um plano de esforços conjuntos e a longo prazo. Pretendemos que a Educação argentina seja qualificada entre as cinco melhores do mundo antes de 2050.
Educación 2020 Chile	Missão/Visão Movimento Cidadão que busca impulsionar políticas públicas para melhorar a qualidade e a igualdade na educação chilena e para obter , em 2020, uma educação de qualidade com igualdade para todos. Seu trabalho centraliza-se na pressão pela mudança de políticas públicas no nível das autoridades e das pessoas influentes nelas envolvidas, mas também na mobilização e no empoderamento dos cidadãos para que eles exijam estas mudanças .

Fonte: Produzido pela pesquisadora a partir dos dados presentes no site da Reduca¹³⁵ e nos sites Grupo FARO¹³⁶; Acción por la Educación – Educa¹³⁷; Empresarios por la Educación¹³⁸; Juntos por la Educación¹³⁹; Unidos por la Educación¹⁴⁰; Foro Educativo Nicaraguense – EDUQUEMOS¹⁴¹; Mexicanos Primero¹⁴²; Fundación para la Educación Ernesto Maduro Andreu – FEREMA¹⁴³; Empresarios por la Educación¹⁴⁴; Fundación Empresarial para el Desarrollo Educativo – FEPADE¹⁴⁵; Empresarios por la Educación¹⁴⁶; Proyecto Educar 2050¹⁴⁷; Educación 2020¹⁴⁸.

A partir da análise das informações presentes como missão dos grupos, fundações e movimentos que compõem a Reduca em conjunto com o TPE, apreendemos que se coadunam em torno das demandas, e, conforme destaca Azevedo,

[...] produzem resultados adequados à tradução para uma linguagem algorítmica, fortemente originada de modelos matemáticos, que se ajusta a programas comparativos e competitivos, próximos do mundo da economia e da mercadorização da educação, tornando-se facilitadores da ‘saída’ porque, inerente a escolhas econômicas, tais classificações instigam à permuta e à troca de ‘fornecedores’. [...] é indutor da formação de mercados educacionais, pois incentiva a transformação de cidadãos em consumidores que, supostamente buscando o melhor, passam a regular suas escolhas a partir da conferência de tabelas de classificação que, baseadas em benchmarking, são construídas por agências que medem, na forma de indicadores e de manual de ‘boas práticas’, a satisfação de clientes e variáveis condizentes com o comércio de serviços (AZEVEDO, 2016, p. 1424).

As demandas apresentadas são: necessidade/busca pela consolidação das parcerias público-privadas; apresentam a educação como fator de desenvolvimento e competitividade para seus países; enunciam a busca pela qualidade da Educação

¹³⁵ Endereço do site: <http://www.reduca-al.net/pt/>.

¹³⁶ Endereço do site: <http://www.grupofaro.org/>.

¹³⁷ Endereço do site: <http://www.educa.org.do/>.

¹³⁸ Endereço do site: <http://www.empresariosporlaeducacion.org.pe/>.

¹³⁹ Endereço do site: <http://www.juntosporlaeducacion.org.py/>.

¹⁴⁰ Endereço do site: <http://www.unidosporlaeducacion.com/>.

¹⁴¹ Endereço do site: <http://www.eduquemos.org.ni/>.

¹⁴² Endereço do site: <http://www.mexicanosprimero.org/>.

¹⁴³ Endereço do site: <http://www.ferema.org/>.

¹⁴⁴ Endereço do site: <http://www.empresariosporlaeducacion.org/>.

¹⁴⁵ Endereço do site: <http://www.fepade.org.sv/>.

¹⁴⁶ Endereço do site: <http://www.fundacionexe.org.co/>.

¹⁴⁷ Endereço do site: <http://www.educar2050.org.ar/>.

¹⁴⁸ Endereço do site: <http://www.educacion2020.cl>.

Básica pública; pretendem a disseminação de boas práticas; enunciam a necessidade de construir a conscientização para a participação social na definição das políticas educacionais e seu monitoramento. Essas enunciações revelam pautas em comum dos componentes da Reduca, o que os identifica como rede em nível regional.

Podemos situar os movimentos, as fundações e os grupos, enfim, o TPE e os participantes da Reduca, no que movimento que apresentam Shiroma e Evangelista (2014), a partir de seus estudos;

De outro lado, há um empenho de agências econômicas – como a OCDE, o BM, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Organização Mundial do Comércio (OMC) – e grupos empresariais organizados em redes para interferir nos rumos da Educação, cujo projeto geral é reformar a educação. Assistimos a um *revival* positivista com a difusão em larga escala de relatórios de avaliação, testes internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), *rankings* (de países, de universidades, de centros de excelência) (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014, p. 32, grifos das autoras).

A convergência de discursos no contexto da Reduca engendra a construção das linhas de ação da Rede. Essas linhas de ação teriam como objetivos uma agenda concreta para influenciar em longo prazo a definição de um trabalho que permita promover e facilitar a aprendizagem, a colaboração e a mobilização em torno das seguintes linhas de ação:

Quadro 10: Linhas de ação

Linha de Ação 1	Linha de Ação 2	Linha de Ação 3	Linha de Ação 4	Linha de Ação 5
Criar, manter e expandir uma rede sustentável de aprendizagem colaborativa	Promover a cooperação e diálogo regional	Realizar o monitoramento e acompanhamento dos programas nacionais e regionais	Identificar, compartilhar e disseminar estratégias para sensibilizar e mobilizar os cidadãos na busca de uma educação de qualidade	Estabelecer, desenvolver e priorizar um banco latino-americano de boas práticas

Fonte: Produzido pela pesquisadora a partir dos dados presentes na Declaração de Brasília, 2011.

As linhas de ação da Reduca indicam a composição de um alinhamento de ações do empresariado latino-americano em torno da atuação na educação pública, especificamente, na Educação Básica pública e ainda a necessidade da troca de experiências, de estratégias, de resultados, de boas práticas que podem servir de base para a construção da sua educação de qualidade, envolvendo a participação de todos, inclusive e, principalmente, do terceiro setor na definição e implementação da Educação Básica pública. Desse modo, em acordo com Evangelista (2014),

Amarram-se as pontas, evidenciam-se as determinações econômicas orientadoras das políticas educacionais contemporâneas, explicam-se as crescentes investidas do setor privado na educação pública e seu interesse em reverter as funções da escola e o professor: trata-se de disputa por hegemonia (EVANGELISTA, 2014).

A partir da configuração do TPE e da Reduca, procuramos demonstrar sua constituição como segmento definidor de políticas educacionais e, além disso, implementador dessas políticas nas escolas de Educação Básica. Estudos como o de Sandri (2016), Krawczyk (2014), dentre outros, já demonstraram a atuação do TPE na Educação Básica pública, em especial, na etapa do ensino médio. Nossa intenção é de apresentarmos a atuação do TPE e de seus parceiros na etapa da Educação Infantil, tanto como produtores de material para formação dos profissionais da educação, como também engendrando formas de atuação tanto em instituições escolares, creches e pré-escolas, como também por meio de outros arranjos fora delas, isso é o que pretendemos fazer ao final desta seção.

A enunciação das atividades realizadas, mas pelo esforço de mostrar o quanto essas ações são importantes para as discussões que são travadas no âmbito da formulação/definição de políticas educacionais, como também na implementação dessas políticas, na atuação direta nas escolas, na formação de professores, de gestores, na aplicação de projetos, entre outros meios de atuação. Iniciativas desse tipo, conforme aponta Martins (2009,) resultam

[...] na reeducação da própria classe burguesa, permitindo o surgimento de uma 'direita para o social', ou seja, um amplo agrupamento de empresários que passa a atuar na ampliação dos horizontes de luta política por meio de intervenções sistemáticas nas 'questões sociais' (MARTINS, 2009, p. 22, destaques do autor).

Há um movimento intenso das forças do capital, no caso específico do nosso estudo representado pelo TPE, para produzir uma educação política com intuito de

difundir referências que visam consolidar um padrão de sociabilidade que esteja em acordo com as necessidades do capitalismo contemporâneo. Conforme assevera o mesmo autor, essas iniciativas têm por objetivo imediato o de reduzir a sociedade ao terceiro setor ou sociedade civil ativa e desse modo incentivar as práticas de voluntariado e ao mesmo tempo legitimar empresas como socialmente responsáveis e cidadãos (MARTINS, 2009).

Existe, assim, um esforço na tarefa de convencer sobre a necessidade da participação da sociedade civil na educação, de exercer a hegemonia. As enunciações apontam para a formação de redes sociais que são compostas por um conjunto de pessoas e ou organizações que se agregam com interesse comum, contribuem para a produção e disseminação de informações, criam canais de comunicação e estimulam a participação da sociedade. Ao mesmo tempo em que procuram produzir consenso em torno do projeto que defendem, qual seja: o das parcerias público-privadas para o atendimento educacional nas escolas públicas e na Educação Básica, nesta a Educação Infantil, e para além a articulação de outros arranjos educativos como o que veremos para o atendimento às crianças de zero a três anos.

Compreendemos que o foco central é realmente a promoção da atuação privada na definição de políticas, especialmente, educacionais, na educação pública, na Educação Básica, por meio das fundações e institutos. Assim, atua-se em diversas frentes para a construção das parcerias público-privadas e, ainda, forma-se o sujeito adequado, requerido na sociedade contemporânea, nos moldes definidos para atender ao mercado de trabalho. Também, dissemina-se o pensamento empresarial como único e certo, constituindo espaços para a construção da hegemonia empresarial. Essa conclusão poderia levar a intensificar a propagação da necessidade de que outras instituições mais competentes passassem a gerir, planejar e implementar a Educação Básica pública, reforçando a atuação do terceiro setor como competente para atuar na área da educação.

Diríamos que não é apenas um assédio o que a educação pública vem sofrendo, mas é, em primeira instância, uma interferência direta que afeta o que os reformadores, como denomina Freitas (2011), dizem mais prezar: a qualidade da educação pública. Isso considerando que existe uma divergência essencial no que o TPE e a Reduca avaliam como qualidade vinculada à formação para o trabalho, e o

que avaliamos como qualidade na educação, que é o acesso a um dos bens produzidos, socialmente, pela humanidade que é o conhecimento sistemático, que ultrapassa, supera o pragmatismo do mercado de trabalho.

Na última seção, destacamos como são apresentadas as intencionalidades que engendram ações para a Educação Infantil por meio da atuação dos parceiros do TPE e da Reduca, quais sejam: a FMCSV e a Fundação Itaú Social, e que convergem com o propósito do estabelecimento das parcerias público-privadas e com a focalização das políticas sociais, em específico, as educacionais conforme os preceitos neoliberais ainda em consecução.

5. AS ORIENTAÇÕES INTERNACIONAIS DO BANCO MUNDIAL E DA UNESCO E A CONVERGÊNCIA COM AS INTENCIONALIDADES PARA O BRASIL: EM FOCO A EDUCAÇÃO INFANTIL

A ação dos Organismos Internacionais é extremamente importante para a difusão e para a consolidação das parcerias público-privadas na educação, na construção do consenso e aceitação social. Com o intuito de compreendermos as orientações dadas por esses organismos e comprovarmos que realmente existe um movimento global e não apenas nacional no sentido de fortalecer e disseminar as parcerias na educação, elegemos dois documentos atuais para que possamos evidenciar esse movimento a partir dos enunciados neles propostos.

Os documentos são o “Relatório Anual de 2015 do Banco Mundial” e a declaração “Educação 2030 Declaração de Incheon Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos”, produzida pela UNESCO com a participação da UNICEF, do Banco Mundial, do Fundo das Nações Unidas para Atividades Populacionais (United Nations Population Fund) – UNFPA¹⁴⁹ -, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD¹⁵⁰ -, da ONU Mulheres¹⁵¹ e da Agência da ONU para Refugiados – ACNUR¹⁵²

¹⁴⁹ O Fundo de População das Nações Unidas foi criado em 1969. O UNFPA tem como pressupostos para sua atuação o Programa de Ação aprovado na Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento, realizado em Cairo, no Egito em 1994. Durante esse evento, 179 membros da ONU, inclusive o Brasil, acordaram que a igualdade de gênero e o atendimento às necessidades em educação e saúde reprodutiva são pré-requisitos para alcançarem o desenvolvimento sustentável a longo prazo, essas áreas têm dirigido a atuação da UNFPA. Ações: promoção da igualdade entre sexos e valorização da mulher; melhoria da saúde das gestantes; combate a AIDS, malária e outras doenças; incentivo para todo o mundo trabalhar pelo desenvolvimento (UNFPA, 2016).

¹⁵⁰ De acordo com informações presentes no seu site oficial, PNUD é a rede de desenvolvimento global da Organização das Nações Unidas. O PNUD faz parcerias em todas as instâncias da sociedade com anúncio de ajudar na construção de nações para que possam resistir a crises, sustentando e conduzindo um crescimento capaz de melhorar a qualidade de vida. Presente em mais de 170 países e territórios, o PNUD ofereceria uma perspectiva global aliada à visão local do desenvolvimento humano para contribuir com o empoderamento de vidas e com a construção de nações mais fortes e resilientes (PNUD, 2016).

¹⁵¹ A ONU Mulheres foi criada, em julho de 2010, pela Assembleia Geral da ONU e é uma entidade das Nações Unidas para promover a Igualdade de Gênero e o Empoderamento das Mulheres. Apresenta como missão a de apoiar os organismos intergovernamentais na formulação de políticas, padrões e normas globais, e ajudar os Estados-membros a implementar estas normas, fornecendo apoio técnico e financeiro adequado para os países que o solicitem, bem como estabelecendo parcerias com a sociedade civil (ONU Mulheres, 2016).

-, no Fórum Mundial de Educação 2015, realizado em Incheon, na Coreia do Sul, entre 19 e 22 de maio de 2015¹⁵³.

A escolha desses documentos justifica-se pelo fato de que são recentes e que ainda merecem estudos e análises, tendo em vista que foram produzidos por organismos que apresentam prestígio e importância no âmbito mundial e, ainda, demonstram a convergência em relação às necessidades de parcerias público-privadas para a educação pública.

A partir do estudo e da análise desses documentos, que são fontes primárias, mostamos, na primeira e segunda subseções, a identificação do que vem sendo divulgado pela Reduca e pelo TPE com indicado pelo BM e pela UNESCO no sentido de demonstrar a viabilidade e a necessidade da implantação das parcerias público-privadas em todos os setores de atuação do Estado, anunciados como viáveis, inclusive, na Educação Básica, pois o BM e também a UNESCO trabalham em suas orientação e diretrizes no sentido de construir o consenso em torno do imperativo das parcerias

Na última subseção, demonstramos o indicativo de arranjos ditos educativos para o atendimento à criança pequena, que procuram atender em nosso entendimento a duas finalidades centrais: promover as parcerias público-privadas na oferta da Educação Infantil e, ainda, engendrar outras formas de atendimento a aqueles que não conseguirem vagas na Educação Infantil, procurando-se, inclusive, disseminar a ideia de que a Educação Infantil na faixa etária de zero a três anos pode ser substituída por novas formas de atendimento que trariam maior qualidade para o desenvolvimento da criança.

¹⁵² ACNUR foi criada por resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas em 14 de dezembro de 1950, iniciando as suas atividades 1951. Os objetivos anunciados em sua criação são os de ajudar a reassentar os refugiados europeus atingidos pela da Segunda Guerra Mundial. Desde então, trabalharia com os refugiados no mundo (ACNUR, 2016).

¹⁵³ Não é nosso objetivo nesta tese apresentarmos uma análise histórica da atuação dos organismos internacionais no Brasil por entendermos que esse estudo foi realizado, com exaustão e qualidade, por diversos autores críticos. Assim, apresentaremos brevemente o BM e procederemos à análise dos documentos que apresentam a perspectiva das parcerias público-privadas para o atendimento à educação, inclusive, infantil.

5.1 O BANCO MUNDIAL: IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO E O ANÚNCIO DAS PARCERIAS

O documento escolhido apesar ser um relatório de atividades, e não um documento com objetivo orientador explícito, nos apresenta as ações que têm direcionado os empréstimos do BM e, assim, nos revela quais têm sido os indicativos para a atuação do Estado na implementação e consolidação das parcerias público-privadas, também para a área educacional, por isso, sua relevância.

Em um primeiro momento, para procedermos à análise, procuramos no Relatório Anual de 2015 do Banco Mundial quais teriam sido suas áreas de atuação cujos indicativos são os empréstimos realizados e que demonstram a centralidade da preocupação na área educacional. Tal evidência mostra-se, sobretudo, na América Latina e Caribe pelo montante dos empréstimos destinados para educação.

Em seguida, realizamos a varredura no documento, destacando passagens que indicam a orientação da atuação privada nas políticas públicas, na educação pública, via terceiro setor, tanto na definição, como também na implementação de políticas educacionais, sem, sobretudo, deixar de ser o Estado o financiador dessas políticas, demarcando o que demonstramos nas seções 2 e 3 quanto à redefinição do papel do Estado a partir da terceira via, ou como denominamos da novidade do neoliberalismo.

O Banco Mundial atua como agência financiadora de projetos para a área de infraestrutura econômica em nível mundial desde os anos finais da década de 1940. Sua importância, mundial, sofreu um incremento significativo a partir da década de 1970, ao assumir como uma das áreas prioritárias de financiamento, além da infraestrutura, a área social. Esse arranjo na atuação do Banco foi decisivo para definição de seu papel como grande articulador entre os diversos países, isso se considerando tanto os aspectos políticos, econômicos, como também, sociais¹⁵⁴.

¹⁵⁴ De acordo com estudos de Fonseca (1998), na década de 1940, os recursos do FMI e do BM centravam-se na reconstrução dos países europeus que haviam passado pela guerra. Ao término desta incumbência, as duas instituições passaram a fomentar o desenvolvimento do chamado Terceiro Mundo por meio de programas conjuntos de assistência tanto técnica quanto financeira aos países.

O Grupo BM seria composto, de acordo com exposto no Relatório 2015, por cinco instituições que podemos visualizar no quadro seguinte, em que apresentamos, ainda, as ações pertinentes a cada uma das instituições:

Quadro 11: Instituições que compõem o BM

Instituições que compõem o Banco Mundial		
	Instituição	Ações/Destino
GRUPO BANCO MUNDIAL	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD	Empréstimos a governos de países de renda média e a países de baixa renda solventes.
	Associação Internacional de Desenvolvimento - AID	Empréstimos sem juros ou créditos, bem como subsídios aos governos dos países mais pobres.
	Corporação Financeira Internacional - IFC	Empréstimos, capital e serviços de consultoria para incentivar o investimento do setor privado em países em desenvolvimento.
	Agência Multilateral de Garantia de Investimentos - MIGA	Seguro contra riscos políticos e melhoria do crédito para investidores e mutuantes a fim de facilitar o investimento estrangeiro direto em economias emergentes.
	Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos – ICSID	Mecanismos internacionais de reconciliação e arbitragem de disputas sobre investimentos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do Relatório Anual do Banco Mundial (2015).

A partir do referido quadro, podemos verificar que cada uma das instituições apresenta um campo de atuação específico definido tanto pela ação (empréstimo, empréstimos sem juros, subsídios de consultoria para o setor privado, seguro contra riscos para investidores mutantes, mecanismos de arbitragem em disputa sobre investimentos), quanto pela especificidade dos destinatários da ação (países de renda média e baixa que podem pagar, países mais pobres, setor privado em países em desenvolvimento, investidores e mutuantes a fim de facilitar o investimento estrangeiro direto em economias emergentes).

Além das instituições que compõem o BM, para efetivar-se como referência na articulação econômica, política e social, ele atua em conjunto com FMI, promovendo e induzindo ajustes necessários para a reforma dos Estados membros no sentido de adequarem-se aos ditames globalizantes e enquadrarem-se à economia mundial. O Brasil e vários outros países da América Latina têm sido destinatários tanto dos empréstimos quanto das condicionalidades e orientações a eles pertinentes. Observamos que, no Relatório 2015, ensejam ações prioritárias, focalizadas nas políticas para os mais pobres.

De acordo Moraes (2001), na América Latina e no Brasil, sobretudo, um dos eixos centrais de atuação do BM e de outros organismos e agências internacionais tem sido as políticas sociais de combate à pobreza, assim, nas recomendações das agências multilaterais com o BM e “[...] nos projetos efetivamente lançados por vários governos da região - nota a preocupação central com um traço: o da localização, dos target benefits¹⁵⁵ - benefícios com alvos bem precisos e delimitados” (MORAES, 2001, p. 37). Ainda de acordo com o autor, as elites conservadoras veem vantagens nas políticas sociais focalizadas, pois há com isso uma redução de custos (os setores no extremo da pobreza são conquistados com recursos limitados) e põe-se em prática a conhecida política clientelista (os benefícios particularizados não oferecem o risco político de serem confundidos com medidas que criam direitos universais ou bens públicos, à generalização). Para além disso, Moraes (2001) assevera que, por apresentarem um caráter seletivo, podem delimitar condições à concessão, dando forma mais clara às manifestações de gratidão dos beneficiados.

O engendramento dessa atuação focalizada do BM na definição de políticas sociais apresenta-se, ainda, na década de 1970 ao produzir “[...] um discurso de caráter humanitário, respaldado por princípios de sustentabilidade, de justiça e de igualdade social” (FONSECA, 1998, p. 47). Justificava, desse modo, que a sua preocupação maior seria a de diminuir a pobreza nas várias regiões do mundo, para isso intervenções, sobretudo, na definição de políticas educacionais, faziam-se imprescindíveis.

A partir da construção desses princípios humanitários, indicaram-se formas de ação que incidiram em áreas prioritárias que deveriam ser seguidas pelos países

¹⁵⁵ Benefícios com alvo específico, benefícios visados.

parceiros, que se centralizariam no combate à pobreza, em que políticas de saúde e educação seriam essenciais para esse combate.

No relatório do BM de 2015, apontam-se duas metas que teriam sido centrais nas ações desenvolvidas: erradicação da pobreza extrema¹⁵⁶, com redução da parcela da população que vive em situação de pobreza extrema a 3% até 2030, e a promoção da prosperidade compartilhada — aumentando a renda dos 40% mais pobres da população em cada país — de uma forma sustentável e atrelada a isso, a busca pela eficiência na gestão pública (BANCO MUNDIAL, 2015). Vemos, desse modo, a centralidade ainda no combate à pobreza e, como requisito, a eficiência na gestão pública, que, entendemos, poderia ser proporcionada pela via das parcerias com o setor privado anunciado como mais eficiente.

Além da erradicação da pobreza, que continua a ser apontada no relatório 2015 como eixo condutor de ações do BM, destaca-se ainda: a responsabilidade dos entes públicos na condução das políticas públicas mediante a relação custo benefício ou fazer mais com menos, a chamada modernização administrativa, a descentralização e a autonomia locais no encaminhamento dos serviços, demarcando, entendemos, espaço para as possibilidades de parcerias público-privadas.

Apreendemos que, para o sucesso na empreitada proposta pelo BM aos países recebedores de empréstimos, o relatório apresenta que apenas a atuação dos Governos não mais seria suficiente, assim, coadunando-se ao ideário e à construção da terceira via, o BM passa a indicar, a partir ainda da década de 1990¹⁵⁷, a participação do setor privado no âmbito das políticas sociais e ratifica esse encaminhamento a partir da apresentação do relatório do ano de 2015. No relatório, apresenta-se como enfoques além do BIRD, também da AID, a criação de parcerias para erradicar a pobreza extrema até 2030, promovendo a prosperidade

¹⁵⁶ Aproximadamente, de acordo com dados do próprio BM no relatório, um bilhão de pessoas vivem com menos de US\$ 1,25 por dia. Além disso, mais de um bilhão de pessoas em idade ativa não encontram lugar no mercado de trabalho formal. O BM não enuncia desta maneira, afirma que: '[...] mais de um bilhão de pessoas em idade ativa não estão absolutamente **participando** da força de trabalho formal' (BANCO MUNDIAL, 2015, p. 16, grifo nosso), desse modo, a impressão que se tem é de que é uma escolha pessoal participar ou não participar do mercado formal quando sabemos que não há trabalho para todos, não é uma escolha de participação ou não, é a tradução clara dos efeitos do capitalismo.

¹⁵⁷ Sobre isso, ver tese de Paiva (2016), que estuda os relatórios do Banco no período de 1990 a 2000 e, a partir disso, observou que há nesse período a indicação da participação do setor privado na implementação de políticas sociais.

compartilhada e apoio à agenda de desenvolvimento sustentável (BANCO MUNDIAL, 2015).

Uma das estratégias destacadas pelo presidente do BM, Jim Yong Kim¹⁵⁸, é definida pelo seguinte slogan: ‘crescer, investir e garantir’¹⁵⁹, em que entendemos uma das estratégias centrais do BM, que é promover o crescimento econômico. Entretanto, o crescimento econômico não garante melhor qualidade de vida para a população de modo geral e significa, sim, a garantia de lucro para as grandes corporações, para investidores, enfim para os que detém o poder econômico. O discurso proposto pelo BM é exatamente isso: crescer, investir e garantir, sendo que o garantidor, possivelmente, será o Estado. Vejamos como isso fica claro no seguinte excerto cujo título é “Promover Crescimento, Empregos e o Setor Privado”, numa clara referência à abertura e à convergência de promoção de crescimento de empregos e do setor privado:

Os governos e o setor privado no mundo inteiro estão procurando meios mais eficazes para aprimorar o clima de investimento, melhorar a competitividade, aumentar o volume e o valor do comércio e promover a inovação e o empreendedorismo — todos elementos de estratégias de crescimento bem-sucedidas. O Banco Mundial atua como parceiro de confiança dos países que procuram desenvolver economias dinâmicas e resilientes, expandir oportunidades do mercado e possibilitar a iniciativa privada (BANCO MUNDIAL, 2015, p. 16).

Há indicação da articulação dos governos e do setor privado para procurar a eficácia no sentido de melhorar investimentos, competitividade, emprego e promoção do segundo no intuito de alcançar a prioridade que seria o crescimento econômico. Além de apontar que o BM é parceiro dos países que se dispõem a desenvolver economias dinâmicas e resilientes para expansão de oportunidades para o mercado

¹⁵⁸ Jim Yong Kim é o 12º presidente do BM eleito em primeiro de julho de 2012. Ele é médico e antropólogo. De acordo com informações disponíveis na página oficial do BM, sua carreira tem como foco as áreas da saúde, educação e prestação de serviços aos pobres. Atuou como presidente do Dartmouth College e realizou cátedras na Harvard Medical School e na Harvard School of Public Health. De 2003 a 2005, trabalhou como Diretor do Departamento de HIV/Aids da Organização Mundial da Saúde. Em 1987, cofundou Partners In Health, uma organização médica sem fins lucrativos que trabalha em comunidades pobres em quatro continentes. Ele teria recebido vários prêmios, dentre os quais: reconhecimentos como um dos 25 melhores líderes da América pelo US News&World Report, em 2006 a revista TIME o nomeou como uma das 100ª pessoas mais influentes do mundo e em 2013 como a 50ª pessoa mais poderosa do mundo pela revista Forbes. Informações disponíveis em: <http://live.worldbank.org/experts/dr-jim-yong-kim>. Acesso em: 4 jan. 2017.

¹⁵⁹ ‘A evidência mostra que é possível conseguir grandes ganhos por meio da estratégia de ‘crescer, investir e garantir’ (BANCO MUNDIAL, 2015, p. 2).

e para a iniciativa privada, demarca-se, sobretudo, o interesse de que os países se adaptem às mudanças exigidas pelos investidores que buscam lucros e estejam abertos, também, para atuação privada e atendimento à sua participação. Esses indicativos vêm ao encontro do que foi realizado no Governo de FHC, como vimos na terceira seção desta tese, e, apesar dos Governos de Lula e Dilma terem centralizado esforços na expansão do setor interno, não abandonaram as indicações do BM quanto à abertura para a atuação do setor privado. O que vemos na atualidade, com o Governo de Michel Temer, é a intensificação da abertura do país para os investidores internacionais.

O texto do relatório evidencia, de forma clara, que o crescimento econômico não assegura o crescimento em igual proporção do emprego; contudo, ressalta que, para a promoção de empregos a busca pelo crescimento, seria elementar, ou seja, é necessário impulsionar o crescimento com adequação aos ditames dados pelo mercado, conforme vemos nos discursos tanto midiáticos no Brasil como também do próprio Presidente da República e seu Ministro da Fazenda Henrique Meireles. O mercado é o grande senhor onipresente que precisa ser atendido a todo custo, ou às custas das condições básicas de vida da população com a promessa de assim retomaremos o crescimento econômico e os empregos. Nas palavras presentes no relatório,

Embora o crescimento econômico não inclua automaticamente um crescimento comparável do emprego, este elemento é central para as metas de erradicar de maneira sustentável a pobreza e impulsionar a prosperidade compartilhada. Para os pobres e vulneráveis, o emprego é o caminho principal para sair da pobreza (BANCO MUNDIAL, 2015, p. 16).

Os projetos do BM por meio das parcerias com os países teriam como objetivos enfrentar esses desafios de diversas formas, a saber: financiamento de projetos que podem ter impactos transformacionais nas comunidades; coleta e análise de dados críticos e evidências necessárias para assegurar que os programas atinjam os mais pobres e mais vulneráveis; bem como ajuda aos governos para criarem políticas mais inclusivas e mais eficazes que beneficiem toda a população (BANCO MUNDIAL, 2015).

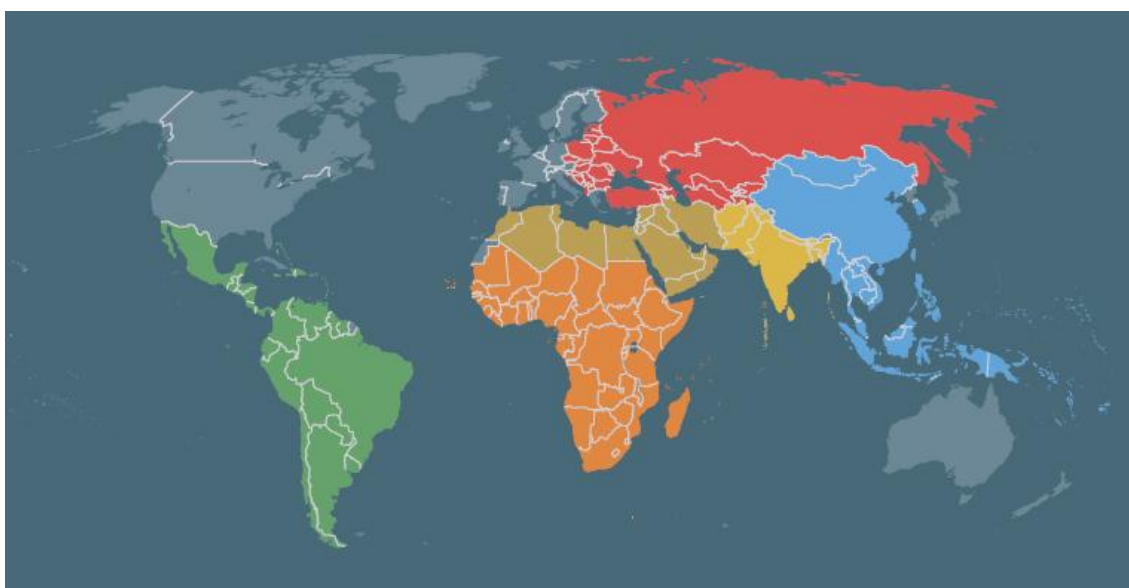
O BM, a MIGA e a IFC trabalhariam em conjunto com os governos e o setor privado na construção de sistemas financeiros resistentes e inclusivos e no desenvolvimento de mercados de capital locais. “[...] No exercício financeiro de

2015, o BM, juntamente com o FMI, [...] fez revisões para ajudar os países a identificar e corrigir vulnerabilidades em seus sistemas financeiros” e ainda “[...] trabalhou com mais de 20 países para fazer avaliações de riscos nacionais nessas áreas e formular estratégias para reduzir vulnerabilidades potenciais” (BANCO MUNDIAL, 2015, p. 16). Ou seja, trabalhou-se no sentido de não oferecer riscos, trabalhar para adequar os países, inclusive o Brasil, para receberem os chamados investimentos. Nisso encontra-se o processo de abrir os estados nacionais para atuação de grandes corporações no que anteriormente era exclusividade do Estado, sem oferecer riscos, como, por exemplo, àqueles decorrentes de leis trabalhistas.

Observamos que na atualidade o Brasil vem seguindo essas orientações, pois tem atacado e promovido o desmonte das leis trabalhistas, a reforma da previdência que prevê a construção da necessidade de previdência privada e a impossibilidade de aposentar-se por meio da previdência social, a concessão de diversas empresas e serviços públicos para a iniciativa privada, entre outras ações.

O BM teria atuado, conforme informações expostas no relatório de 2015, em seis regiões geográficas, visualizadas no mapa a seguir, do mundo que são: América Latina e Caribe (em verde), Europa e Ásia Central (em vermelho), Leste Asiático e Pacífico (em azul), Oriente Médio e Norte da África (em ocre), Sul da Ásia (em amarelo), África Subsaariana (em laranja).

Figura 3: As seis regiões geográficas



Fonte: BANCO MUNDIAL (2015, p. 29).

A partir da divisão geográfica aportada no relatório, realizamos a busca pelos principais projetos desenvolvidos em cada região e construímos o quadro 12 em que exibimos as regiões (identificadas, também, pela cor utilizada no mapa) com os valores em dólares emprestados para cada região individualmente, as linhas de ação com o número de projetos propostos e os principais setores alvos de empréstimos e, ainda, a porcentagem de recursos destinados para a área da educação:

Quadro 12: Projetos, linhas de ação e destinação de recursos para Educação

Região	Valores emprestados em Dólares	Linhas de ação/projetos	Destinação para Educação ¹⁶⁰
América Latina e Caribe	6 Bilhões	33 projetos Principais setores: Saúde outros serviços sociais não especificados, administração pública, lei e justiça e educação.	1 Bilhão e 20 milhões 17% dos recursos.
Europa e Ásia Central	7,2 Bilhões	54 projetos Principais setores: Energia e mineração, transporte, a, administração pública, lei e justiça ¹⁶¹ .	360 Milhões 5% dos recursos.
Leste Asiático e Pacífico	6,3 Bilhões	57 projetos Principais setores: Água, saneamento, proteção contra inundações, administração pública, lei e justiça e transporte.	252 Milhões 4% dos recursos.
Oriente Médio e Norte da África	3,5 Bilhões	17 projetos Principais setores: energia e mineração; água saneamento, proteção contra inundações e saúde e outros serviços sociais não especificados.	70 Milhões 2% dos recursos.
Sul da Ásia	7,9 Bilhões	38 projetos Principais setores: Água, saneamento, proteção	1 Bilhão e 185 milhões 15% dos

¹⁶⁰ Recursos provenientes do BIRD e AID.

¹⁶¹ O Banco teria, ainda, assinado 19 acordos de Serviços de Assessoria Reembolsáveis com 9 países da região, com empréstimo de US\$ 16 milhões. Os acordos forneceriam consultoria técnica à reforma dos serviços de saúde e educação, capacitação institucional e de governança do setor público, reforma do clima de investimento, planejamento e gestão de investimentos em infraestrutura, entre outros (BANCO MUNDIAL, 2015).

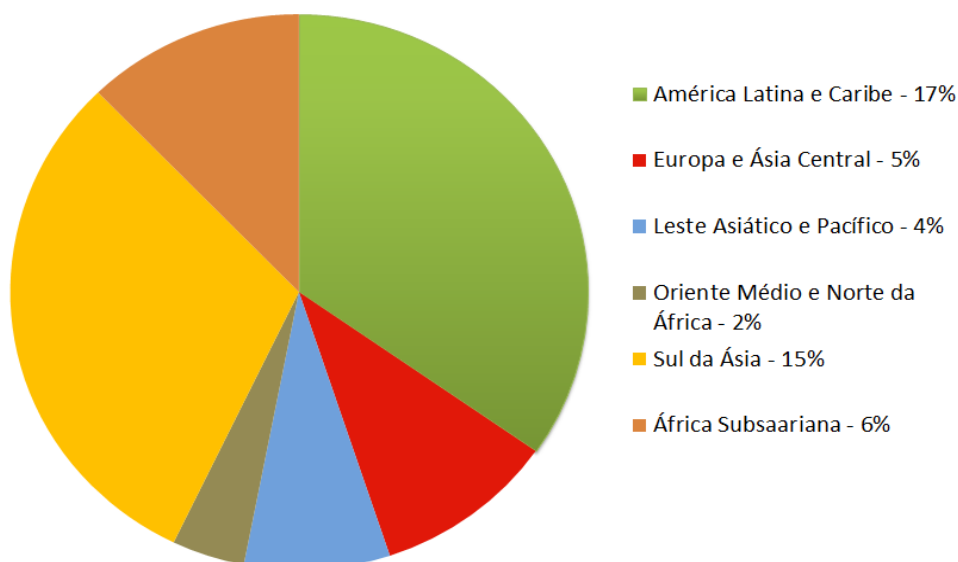
		contra inundações, transportes, administração pública, lei e justiça.	recursos.
África Subsaariana	11,6 Bilhões	103 projetos Principais setores: Administração pública, Lei e justiça, saúde e outros serviços sociais não especificados e transportes.	696 Milhões dos recursos. 6% dos recursos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do Relatório Anual do Banco Mundial (2015).

Em análise, ao compararmos o número de projetos, observamos que a América Latina e Caribe, apesar de possuir menos projetos (é a penúltima em número de projetos) e de estar em quarto lugar, se considerado o montante em dólares emprestados, foi a segunda região em que mais se destinou recursos para a área da educação (1 bilhão e 20 milhões) atrás apenas do Sul da Ásia (1 bilhão e 185 milhões). Ao consideramos a porcentagem destinada dos recursos recebidos para educação, a região passa para a primeira posição, tendo encaminhado 17% dos recursos para educação, seguida pelo Sul da Ásia com 15%, da África Subsaariana com 6%, da Europa e Ásia Central com 5%, do Leste Asiático e Pacífico com 4% e do Oriente Médio e Norte da África com 2% dos empréstimos para a educação, conforme o gráfico a seguir:

Gráfico 1: Porcentagem de empréstimos destinados para educação por Região

Porcentagem do total do empréstimo destinada à Educação pelo Banco Mundial em 2015 por Região



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do Relatório Anual do Banco Mundial (2015).

Essa constatação sugere que a educação na América Latina e Caribe, ainda, tem recebido atenção especial, centralidade nas preocupações do BM. Assim, “Educação e saúde melhores são essenciais para aumentar o capital humano e impulsionar a produtividade” (BANCO MUNDIAL, 2015, p. 43). Ratificando-se o enunciado da educação de baixa qualidade que teria consequências para o crescimento econômico e convergindo com o que é anunciado em nível nacional pela Confederação Nacional da Indústria que no ano de 2010 apontava em relatório produzido que a educação deveria centrar-se em atender e formar para o mercado de trabalho, assim, evidenciando a necessidade de formar um trabalhador mais produtivo. Para além disso, trouxemos, a título de exemplo, excerto de um artigo produzido no Pedro Cavalcanti Ferreira, professor e pesquisador do curso de economia da Fundação Getúlio Vargas – FGV, que escreve uma coluna mensal para a Revisa Valor Econômico, em que evidencia, em artigo produzido no dia 25 de janeiro de 2015, a ideia de que produzimos pouco e que isto estaria ligado a uma educação inadequada:

Um trabalhador brasileiro produz, em média, somente um quarto do que produz um trabalhador americano. [...] Durante séculos o Brasil basicamente ignorou a educação e a formação adequada de mão de obra. Embora o quadro hoje seja outro, a média de escolaridade do brasileiro ainda é baixa, e a qualidade da educação, sofrível (FERREIRA, 2015, s/p).

Vimos que esse discurso do economista/professor brasileiro é recorrente e identifica-se com o que encontramos no relatório do BM de 2015, além de corroborar as enunciações do TPE, que demonstram uma concepção de qualidade de educação afirmada por meio por avaliações pragmáticas e cuja qualificação esteja no atendimento e convergentes com o mercado de trabalho.

Para tratar dessa questão, qual seja, a falta de produtividade, o BM adaptaria seus diversos serviços financeiros, de conhecimento e de integração às necessidades da região, que seriam de “[...] aumento da produtividade, melhoria da integração comercial, melhor gestão do risco de desastres e criação de educação e empregos de boa qualidade” (BANCO MUNDIAL, 2015. p. 42). A educação seria

[...] um dos meios mais seguros para erradicar a pobreza extrema. Mesmo assim, hoje em dia, 121 milhões de crianças permanecem

fora das escolas de ensino fundamental e primeiro ciclo do ensino médio — e 250 milhões não aprenderam a ler ou escrever apesar de terem frequentado a escola. Atingir essas crianças requer soluções inteligentes e baseadas em evidências. [...] O Banco Mundial também proporciona pesquisa de vanguarda e avaliações de impactos para orientar a formulação de políticas (BANCO MUNDIAL, 2015, p. 22).

Do excerto podemos apreender que o BM apresenta uma preocupação com aqueles que estão fora da escola, mas, em concomitância, faz referência aos que mesmo na escola não teriam aprendido a ler ou escrever apesar da escola; disso podemos compreender que há uma desqualificação da escola na forma como tem ocorrido. Logo a seguir, apresenta-se a solução que seria ofertada por pesquisas de vanguarda e ainda por avaliações para orientar a formulação de políticas, no caso específico de políticas educacionais, realizadas pelo próprio BM.

Isso significa dizer que existe uma preocupação especial do BM para com as orientações de como deve ocorrer a educação na América Latina e Caribe, inclusive no Brasil. Ao indicar que “As ações realizadas pelo BM pretendem [...] oferecer soluções que integrem os setores público e privado, captem e alavanquem o conhecimento e reforcem a liderança global” (BANCO MUNDIAL, 2015, p. 12), podemos considerar que existe uma orientação pungente para a parceria com o setor privado e apreender que a educação é, também, uma das áreas em que a articulação com setor privado deve ocorrer, em acordo com o indicado pelo BM. Como podemos observar no seguinte trecho,

Cada vez mais nas duas últimas décadas, o Grupo Banco Mundial tem proporcionado financiamento e assessoramento a clientes sobre parcerias público-privadas (PPPs) e seu impacto **na infraestrutura e prestação de serviços** — especialmente nos mercados emergentes. Como dispositivos contratuais de longo prazo entre entidades públicas e privadas para o fornecimento de ativos ou serviços públicos, as PPPs podem **ajudar a promover o desenvolvimento emparelhando a especialização e a capacidade do setor privado** com os objetivos da política pública do governo (BANCO MUNDIAL, 2015, p. 19, grifos nossos).

Além da centralidade na área da educação, exibimos ainda os focos dos projetos na América Latina e Caribe que remetem a aumentar o conhecimento sobre PPPs em nível global, além de priorizar projetos nesse âmbito. Esse trabalho teria o apoio de outros bancos multilaterais e ajudariam a viabilizar o “Laboratório de Conhecimentos das PPPs”, um site com informação quantitativa e qualitativa sobre

as PPPs e a infraestrutura privada, além disso, o BM também teria lançado o Curso On-Line Aberto ao Público – MOOC - para apresentar casos de PPPs a grupos diversificados e uma série de webinars sobre PPPs no Sul da Ásia (BANCO MUNDIAL, 2015).

As parcerias seriam essenciais para os focos de atuação do BM na promoção da prosperidade compartilhada, na busca por maior produtividade, no aumento da eficiência do Estado, no desenvolvimento da resiliência a desastres e proteção do meio ambiente (focos distribuídos nos principais setores: Saúde e serviços sociais não especificados, administração pública, lei e justiça). Esse incentivo às parcerias estaria ocorrendo devido à falta de acesso a serviços públicos de qualidade fornecidos pelo Estado, “[...] inclusive educação e segurança” que estaria frustrando os sonhos e as ambições dos pobres e da classe média (BANCO MUNDIAL, 2015, p. 43).

Podemos aferir que não se abandona em momento algum a busca pelo crescimento econômico (que não atinge a todos), a centralidade no discurso da necessidade de levar-se eficiência dos serviços oferecidos pelo Estado, que pode significar maior participação do setor privado, e aumento da produtividade, destacando que

No exercício financeiro de 2015, o Banco Mundial começou a implementar uma nova **‘abordagem de governo integralizado’** ao emprego, trabalhando ao mesmo tempo em **estreita colaboração com o setor privado** [...]. Os governos também podem **reduzir restrições burocráticas e legais ao crescimento inclusivo liderado pelo setor privado**. É **imperativo equipar os formuladores de políticas a ajudarem a estabelecer o ambiente adequado** para a criação de empregos (BANCO MUNDIAL, 2015, p. 15, grifos nossos).

Nesse sentido,

O desenvolvimento de longo prazo e a prosperidade requerem instituições públicas eficazes, dignas de confiança e transparentes para manter a confiança dos cidadãos. A participação cidadã é indispensável para o intercâmbio honesto que molda o planejamento de um projeto eficaz. O Banco Mundial tem em andamento vários programas para melhorar a eficácia dos projetos de desenvolvimento por meio da participação dos cidadãos (BANCO MUNDIAL, 2015, p. 23).

Demarcam-se, assim, os limites do Estado ineficiente que precisa ser supervisionado pela sociedade civil, e, ainda, abre-se para a participação dessa

sociedade civil corporificada no terceiro setor, nas parcerias público-privadas que melhor executariam as responsabilidades, no campo de infraestrutura, como também na oferta e formulação de políticas públicas.

Conforme exposto no relatório, na própria formulação das políticas operacionais do BM, a sociedade civil teria sido convocada para participar, com extensa consulta realizada aos seus representantes; porém, não se especifica quem seriam esses representantes e nem de que forma teria sido realizada essa consulta. Ademais, a sociedade civil participaria “[...] de outros importantes diálogos sobre políticas e iniciativas de colaboração estratégicas” (BANCO MUNDIAL, 2015, p. 27). Resta-nos questionar quem teriam sido os ouvidos, os consultados, os denominados como sociedade civil.

O Brasil é citado duas vezes no relatório: na primeira, por um programa que o BM teria apoiado referente à inclusão de afrodescendentes ou indígenas por meio de melhorias no serviço público. Entretanto, se não menciona que programa teria sido este. O Brasil é mencionado ainda, especificamente o estado de Minas Gerais, ao tratar da parceria do BM para o financiamento dos países, destacando que, a partir das parcerias, há o compartilhamento de conhecimento, o fornecimento de soluções integradas com os setores público e privado e exibindo o exemplo do estado de Minas Gerais, que teria trilhado na eficiência do serviço público: “Em Minas Gerais, as taxas de execução dos projetos prioritários elevaram-se a mais de 88% em 2013 em comparação com 61% em 2012, graças à melhoria na eficiência do setor público” (BANCO MUNDIAL, 2015, p. 60). Ressaltamos que Minas Gerais foi governada, em nível estadual, a partir do ano de 2003 por Aécio Neves (2003 a 2010) e, posteriormente, por Antônio Anastasia (2011 a 2014)¹⁶², ambos do Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB, partido ajustado aos ditames do neoliberalismo, como vimos na terceira seção desta tese ao analisarmos o Governo de FHC, também do partido PSDB. Assim, entendemos o seu alinhamento com os encaminhamentos do BM, tornando-se, inclusive, conforme propõe o relatório, a gestão e as políticas do estado de Minas Gerais, modelos a serem imitados.

Apreendemos, a partir da análise do relatório, que os ajustes e as reformas orquestrados pelo BM, iniciados ainda na década de 1990 e continuados mesmo em governos denominados de esquerda como era o caso do Brasil até agosto de 2016,

¹⁶² Informações disponíveis no site oficial do estado de Minas Gerais, endereço eletrônico: <https://www.mg.gov.br/>. Acesso em: 3 jan. 2017.

continuam e revestem-se na atualidade por uma faceta novidadeira que apresenta e propõe as parcerias público-privadas como solução complementar à privatização em sua vertente pura, ou seja, as políticas públicas passam a ser formuladas, planejadas e até mesmo podem ser executadas pela via das parcerias público-privadas.

O Estado deve dispor-se a implementar o máximo de articulação com o setor privado para a implementação das políticas, inclusive educacionais, que permanecem, pelo indicado no relatório, a terem centralidade quando se trata do enunciado de erradicação da pobreza e de crescimento econômico, engendrando um emaranhado discurso que desloca atenção para as consequências, como, por exemplo, a educação que não seria de qualidade, enunciando-as como causas, e não mencionando que a gênese maior da pobreza encontra-se na organização social pelas vias do capitalismo.

O apresentado demonstra que setor privado, articulado ao público, pois o financiamento continua responsabilidade do Estado, traria a qualidade esperada pela sociedade, sobretudo, na educação visto que a forma como está planejada, encaminhada e executada pelo poder público é denunciado como ineficiente. Assim, justifica-se a necessidade da atuação do setor privado. A partir dos elementos apresentados no relatório, na próxima subseção, analisamos os aspectos que indicam que o enunciado como necessidade pelo BM corporifica-se nas orientações para a educação até 2030, presentes na Declaração de Incheon.

5.2 A UNESCO E AS INDICAÇÕES PARA AS PARCERIAS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: EDUCAÇÃO 2030 DECLARAÇÃO DE INCHEON RUMO A UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE?

Procedemos a análise, assim como fizemos com o Relatório do BM, tentando identificar elementos indicativos, por meio de criteriosa busca no documento, de passagens que demonstram orientação da atuação privada na educação pública, via terceiro setor, tanto na definição como na implementação de políticas educacionais.

A Declaração de Incheon foi elaborada pela UNESCO, em conjunto com o UNICEF, com o BM, com o UNFPA, com o PNUD, com a ONU Mulheres e com o ACNUR, a partir das discussões produzidas no Fórum Mundial de Educação 2015, realizado em Incheon, na Coreia do Sul, entre os dias 19 e 22 de maio de 2015. Esse fórum também foi organizado pelas mesmas instituições¹⁶³ e teria como base o legado dos documentos produzidos em Jomtien, na Tailândia, “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”¹⁶⁴, do ano de 1990, e de Dakar, no Senegal, “Educação para Todos – o Compromisso de Dakar”¹⁶⁵ do ano de 2000.

O Objetivo central proposto e explicitado na declaração é o de “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, além de promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”, o que estaria em acordo com o estabelecido na Agenda para o Desenvolvimento Sustentável 2030 - ODS¹⁶⁶. Desse

¹⁶³ Teriam participado do fórum mais de mil e seiscentas pessoas, provenientes de 160 países diferentes. Esses participantes seriam cento e vinte ministros, chefes e membros de delegações, líderes de agências e funcionários de organizações multilaterais e bilaterais, além de representantes da sociedade civil, da profissão docente, do movimento jovem e do setor privado. Todos teriam adotado a Declaração de Incheon para a Educação 2030, que estabelecerá uma nova visão para a educação para os próximos 15 anos.

¹⁶⁴ O Brasil integrou o grupo com problemas na universalização da educação básica e analfabetismo na Conferência de Jomtien. As diretrizes de Jomtien, no Brasil, são propostas no Plano decenal de Educação para Todos (1994-2003), que foi produzido a partir da Conferência Nacional de Educação ocorrida no ano de 1994, e, também, no Programa de Educação para todos, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1994- 2002).

¹⁶⁵ O Fórum Mundial de Dakar ocorreu dez anos depois da Conferência de Jomtien, depois da UNESCO ter realizado amplo processo de avaliação do que havia sido alcançado. As conclusões do fórum de Dakar representaram marcos pela universalização da educação básica, compreendida como elemento central na conquista da cidadania. O resultado de Dakar foi um documento com metas para serem alcançadas até no máximo o ano de 2015, em que se reforça a ‘Educação para Todos’ e, ainda, a evidência na educação central para progresso mundial.

¹⁶⁶ Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - ODS – foram definidos a partir da Cúpula das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável, que foi um processo iniciado em 2013, que teve como princípio as discussões da Conferência Rio+20. Os ODS deverão orientar as políticas nacionais e as atividades de cooperação internacional nos próximos quinze anos, sucedendo e atualizando os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio - ODM. O Brasil participou de todas as sessões da negociação intergovernamental definindo um acordo que resultou no documento intitulado de ‘Elementos Orientadores da Posição Brasileira’ que contempla 17 objetivos e 169 metas, envolvendo temáticas como: erradicação da pobreza, segurança alimentar e agricultura, saúde, educação, igualdade de gênero, redução das desigualdades, energia, água e saneamento, padrões sustentáveis de produção e de consumo, mudança do clima, cidades sustentáveis, proteção e uso sustentável dos oceanos e dos ecossistemas terrestres, crescimento econômico inclusivo, infraestrutura e industrialização, governança, e meios de implementação (BRASIL, 2015). Informações disponíveis no site oficial da do Itamaraty Brasil. Endereço eletrônico: <http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/desenvolvimento-sustentavel-e-meio-ambiente/134-objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel-ods>. Acesso em: 4 jan. 2017.

objetivo central decorreu a construção de outros objetivos, tais como: acesso, igualdade e inclusão, qualidade e aprendizagem ao longo da vida.

As conquistas dos últimos quinze anos, provenientes, também, conforme a declaração, do compromisso de Jomtien e Dakar, na expansão e acesso à educação, teriam impulsionando a busca, na atualidade, pela garantia da “[...] educação primária e secundária gratuita, equitativa, de qualidade e com financiamento público por 12 anos, dos quais ao menos nove anos de educação obrigatória, obtendo, assim, resultados relevantes de aprendizagem” (INCHEON, 2016, p. 4).

Para a Educação Infantil, a declaração aponta que encorajam “[...] o fornecimento de pelo menos um ano de educação pré-primária de qualidade, gratuita e obrigatória, bem como, que todas as crianças tenham acesso à educação, cuidado e desenvolvimento de qualidade na primeira infância”. Destacam também que, , para além do encorajamento em relação ao estabelecimento de um ano de educação pré-primária, buscam o compromisso de “[...] proporcionar oportunidades de educação e formação significativas para o grande número de crianças e adolescentes fora da escola que necessitam de medidas imediatas, orientadas e duradouras” (INCHEON, 2016, p. 4). Isso sinaliza para outros arranjos educativos mais baratos para o Estado; entretanto, lucrativos para aqueles que irão ofertá-los. Para além disso, comprometer-se-iam, também, com a qualidade da educação e com a melhoria dos resultados de aprendizagem, aspecto em que ganha centralidade a medição e avaliação de resultados de aprendizagem, ou seja, de mecanismos para medir o progresso. Isso converge com que é central nos enunciados produzidos pelo TPE, cuja essência, ao tratar-se de qualidade da educação pública, são as avaliações.

Nesse fórum realizado para produção do documento, teriam sido delimitados princípios que incluem: A educação como um direito humano fundamental e como um direito catalisador, que estimule os sujeitos. De acordo com exposto na declaração, para realizar esse direito, os países precisariam

[...] garantir acesso universal igualitário a educação e aprendizagem de qualidade inclusiva e equitativa, que deve ser gratuita e compulsória e não deve deixar ninguém de fora. A educação deverá visar ao desenvolvimento completo da personalidade humana, assim

como promover a compreensão mútua, a tolerância, a amizade e a paz (INCHEON, 2016, p. 8).

Para o cumprimento dos objetivos propostos, indica-se que será necessária a mobilização de esforços nacionais, regionais e globais que estabeleça parcerias eficazes e inclusivas; deve haver um aprimoramento de políticas educacionais e a forma como elas funcionam em conjunto; garantir sistemas educacionais equitativos, inclusivos e de qualidade para todos; mobilizar recursos para um financiamento adequado da educação; e garantir monitoramento, acompanhamento e revisão de todas as metas. Assim, estabeleceram-se indicadores global, temático, regional e nacional para determinar o cumprimento das metas, conforme quadro a seguir:

Quadro 13: Indicadores das Metas Incheon

Indicadores para verificação do cumprimento das Metas de Incheon 2030	
Global	Conjunto restrito de indicadores globalmente comparáveis para todos os ODS, inclusive o ODS 4, que se refere a educação, para monitorar o progresso rumo às metas.
Temático	Conjunto mais amplo de indicadores globalmente comparáveis propostos pela comunidade educacional para acompanhar as metas de educação de forma mais abrangente entre países; eles incluirão os indicadores globais.
Regional	Indicadores adicionais que podem ser desenvolvidos para dar conta de contextos.
Nacional	Indicadores selecionados ou desenvolvidos por países para dar conta de seus contextos nacionais e que correspondam a seus sistemas educacionais, bem como a seus planos e suas agendas políticas.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir da Declaração de Incheon (2016).

Observamos mais uma vez a questão da centralidade no processo de avaliação da educação, que deve ser definido, globalmente, e atingir o nacional, para que as metas globais sejam alcançadas. Nesse sentido, para implementar a Educação 2030, serão necessários mecanismos nacionais, regionais e globais de governança, responsabilização, coordenação, monitoramento, acompanhamento e revisão, comunicação e avaliação. Será necessário, também, estabelecer estratégias, inclusive parcerias e os indicadores trarão informações importantes para o alcance das metas até 2030 (INCHEON, 2016).

As metas teriam sido estabelecidas tendo em vista os objetivos, sobretudo, o objetivo central, qual seja: “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de

qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”, que está presente também na meta 4 dos ODS. Assim, estabeleceram-se o que seriam as metas provenientes dessa meta geral da educação já expresso pelos ODS, como podemos verificar no seguinte quadro, que apresenta as sete metas de Incheon:

Quadro 14: Metas para Educação 2030 Incheon

Metas para a Educação Até 2030	
Meta 4.1	Garantir que todas as meninas e meninos completem uma educação primária e secundária gratuita, equitativa e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes.
Meta 4.2	Garantir que todas as meninas e meninos tenham acesso ao desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-primária, de modo que estejam preparados para a educação primária.
Meta 4.3	Assegurar a igualdade de acesso para todas as mulheres e homens a uma educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, inclusive a universidade.
Meta 4.4	Aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para o emprego, o trabalho decente e o empreendedorismo.
Meta 4.5	Eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiências, os povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade.
Meta 4.6	Garantir que todos os jovens e uma substancial proporção dos adultos, tanto homens como mulheres, estejam alfabetizados e tenham adquirido conhecimentos básicos em matemática.
Meta 4.7	Garantir que todos os alunos adquiram as habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir da Declaração de Incheon (2016).

Ao analisarmos as metas, observamos, ao tratar-se, por exemplo, da meta 4.1, que apresenta com clareza que a educação primária e secundária (que no nosso caso poderíamos entender como o Ensino Fundamental e Ensino Médio) deve ser gratuita, o que não significa que não possam ser realizados arranjos de atuação das parcerias nessas etapas. Fica excluída da meta a etapa da Educação

infantil e do Ensino Superior, o que nos causa preocupação, pois, como sabemos, existem encaminhamentos, sobretudo ao tratarmos do Brasil, para a privatização completa do Ensino Superior. Isso se corporifica pelos incentivos dados à iniciativa privada nos últimos anos e também pela precarização observada nas universidades públicas por falta de investimentos. Nessa direção, vemos de forma evidente que caminhamos para a privatização, ou seja, a oferta não gratuita.

Há nas metas o tratamento prioritário e focalizado em que os níveis de ensino são tratados de modo fragmentado. Por exemplo, o Ensino Superior não recebe prioridade no sentido de investimentos do Estado; a base da educação é para a qual se atribui maior importância e para a qual devem ser canalizados os recursos, não existe a ideia de universalização do acesso ao Ensino Superior, este continua sendo para poucos.

No caso da Educação Infantil, ainda é necessário que busquemos entender que existe um discurso acompanhado de ações, como o Programa Criança Feliz, implantado no ano de 2016, que procuram desestimular que as famílias coloquem os filhos nas creches, o que converge com a exclusão dessa etapa no documento. Ademais, temos ainda os arranjos que são propostos por vários municípios brasileiros, como o bolsa creche, que compra vagas para as crianças de zero a três anos em instituições privadas (falamos disso com mais detalhes na próxima seção). Entretanto, no que se refere ao pré-escolar, o Brasil tem a obrigação legal de ofertá-lo, gratuitamente, o que não exclui os condicionamentos realizados como diminuição do tempo na escola para abertura de mais vagas, as parcerias e ainda a inserção das crianças em espaços escolares não condizentes com as especificidades da criança pequena, como as escolas de Ensino Fundamental. Desse modo, as inadequações vão desde a estrutura física, falta de materiais pedagógicos e mobiliário até a formação dos professores. Para além disso, questionamos: que critérios determinariam os resultados de aprendizagem relevantes e eficazes? Quem determina o que são conhecimentos relevantes e eficazes? Seriam aqueles pertinentes ao atendimento ao mercado de trabalho, à produtividade, como é proposto no relatório do BM?

Nas metas, vemos que a criança pequena não foi esquecida, mas o que se propõe para ela não é a educação gratuita, e sim o acesso ao desenvolvimento de qualidade na primeira infância cuidados e educação pré-primária, que a prepare

para a educação subsequente, que denuncia uma visão estreita de Educação infantil como preparação para a etapa posterior, etapa preparatória para o Ensino Fundamental.

Nas demais metas, observamos a presença das proposições de políticas educacionais focalizadas, não universalizadas, mas atendendo a grupos específicos; e, ainda, questionamos: O que seria um estilo de vida sustentável? O que é educação para o desenvolvimento sustentável? Indicaríamos a busca da sobrevivência mesmo em condições precárias? Para o que colaboraria a cultura da paz, sermos pacíficos mesmo quando em miséria absoluta? Procuraríamos soluções ao nosso redor sem causar transtornos mais expressivos para o Estado? Entendemos que se indica, também, a centralidade da formação, da educação para o trabalho, para atender ao mercado, mesmo quando sabemos que não existe trabalho para todos.

Para se atingir às sete metas propostas na declaração, decorreram delas mais quatro metas que seriam meios de implementação das primeiras, como podemos observar no quadro:

Quadro 15: Meios de implementação das Metas

Metas - Meios de implementação	
Meta 4.a	Construir e melhorar instalações físicas para a educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros, não violentos, inclusivos e eficazes para todos.
Meta 4.b	Expandir consideravelmente no mundo o número de bolsas de estudo disponíveis para países em desenvolvimento, principalmente para os países de Menor desenvolvimento relativo, pequenos Estados insulares em desenvolvimento e países africanos, para inscrição na educação superior, incluindo programas de formação profissional e programas de TIC, engenharia, ciências e áreas técnicas, em países desenvolvidos ou outros países em desenvolvimento.
Meta 4.c	Aumentar substancialmente a oferta de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores nos países em desenvolvimento, principalmente os países de menor desenvolvimento relativo e os pequenos Estados insulares em desenvolvimento.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir da Declaração de Incheon (2016).

Apreendemos, a partir dos meios de implementação apresentados, a demanda por investimentos em infraestrutura, que, como sabemos, é mercado muito lucrativo e tem se constituído como um dos focos das centrais de parcerias público-privadas implementadas. Ou seja, a construção de infraestrutura por meio do setor

privado resolveria o problema do atendimento educacional às crianças com deficiência e, ainda, de gênero, e inclusive, proporcionaria ambientes de aprendizagem seguros, não violentos, inclusivos e eficazes para todos. Reduz-se, em nosso entendimento, e simplifica-se uma problemática que ultrapassa em muito apenas a infraestrutura que é importante, mas que por si só é incapaz de solucionar as questões apresentadas.

Resolve-se o problema da gratuidade do Ensino Superior com a disponibilização de bolsas de estudos, privilegiando o setor privado de educação, isso também na formação profissional e em programas que envolvem a formação em novas tecnologias, engenharia ciências e áreas técnicas em detrimento das áreas humanas. Isso porque as primeiras têm primazia no atendimento ao mercado de trabalho, ratificando a subalternização das áreas das ciências humanas. Uma exceção é posta, nesse contexto, que é formação de professores que vem recebendo centralidade nas orientações dos organismos internacionais, o que pode significar a responsabilização pela má qualidade da educação, cujo problema estaria no professor mal formado, e a solução, como vimos na terceira seção, poderia ser dada, por exemplo, como vem ocorrendo no Brasil, pelo sistema “S” ao ser implantado pelo Sesi um curso específico para a formação de professores, ou seja, é dada a uma instituição ligada à indústria definição do que é uma boa formação para os professores.

A educação é anunciada como elemento central para os países e seu crescimento, desse modo os sistemas educacionais precisam, conforme se propõe na declaração, responder a mercados de trabalho que mudam com rapidez, aos avanços tecnológicos, à urbanização, à migração, à instabilidade política, à degradação ambiental, a riscos e desastres naturais, à competição por recursos naturais, aos desafios demográficos, ao desemprego global crescente, à persistência da pobreza, ao aumento das desigualdades e ameaças crescentes à paz e à segurança ser relevantes e responder a toda essa gama de adversidades. Ou seja, responsabiliza-se a educação, corporificada nos sistemas educacionais, como aqueles que devem responder a questões problemáticas geradas mundialmente pela organização social capitalista cujo foco central é o lucro.

Na implementação da nova agenda, o foco deve ser voltado à eficiência, à eficácia e à equidade dos sistemas educacionais, ou seja, define-se que:

1. Os sistemas educacionais devem alcançar, atrair e reter os que estão atualmente excluídos ou sob risco de serem marginalizados;
2. Os governos deveriam fortalecer os sistemas educacionais instituindo e aprimorando mecanismos apropriados e eficazes de responsabilização e governança; garantia de qualidade; sistemas de informação para gerenciamento educacional; procedimentos e mecanismos de financiamento transparentes e eficazes; e dispositivos de gerenciamento institucional, além de garantir a disponibilização de informações confiáveis, atuais e acessíveis;
3. As TICs devem ser aproveitadas para fortalecer os sistemas educacionais, disseminar conhecimentos, facilitar o acesso à informação, promover uma aprendizagem efetiva e de qualidade e ofertar serviços de forma mais eficiente;
4. O fortalecimento do sistema também deveria tirar partido de colaborações triangulares e Sul-Sul, assim como do compartilhamento de melhores práticas, que podem ser adaptadas aos contextos nacionais e regionais (INCHEON, 2016).

Aliado a isso, em relação à oferta de educação e de cuidados na primeira infância, entendem que é crucial para garantir o desenvolvimento, a aprendizagem e a saúde das crianças no longo prazo, com ampliação de habilidades colaborativas e de resiliência, aliadas à aprendizagem em que crianças, jovens e adultos desenvolvam, ao longo da vida, as necessidades e as competências flexíveis de que necessitam para viver e trabalhar em um mundo mais seguro, sustentável, interdependente, baseado em conhecimentos e guiado pela tecnologia (INCHEON, 2016). Para além disso, a educação desempenha, na visão proposta na declaração, um papel-chave na erradicação da pobreza, como vimos também no relatório de atividades do BM.

Nesse sentido, a educação é anunciada na declaração como um bem público¹⁶⁷, sob a responsabilidade do Estado, mas também como

¹⁶⁷ Em documento lançado pela UNESCO no ano de 2016, intitulado de “Repensar a educação: rumo a um bem comum mundial?”, discute-se uma modificação na enunciação da educação, ao invés de ‘bem público’ ela passa a ser denominada como ‘bem comum’. Como tivemos acesso ao documento nos últimos dias de produção desta tese, preliminarmente, compreendemos que se faz um deslocamento da concepção de educação como bem público, responsabilidade do Estado, para o de bem comum, assim inclui-se outros entes como responsáveis por pensar e tratar da educação e, nestes, recebe centralidade o setor privado.

[...] uma empreitada social compartilhada, o que implica um processo inclusivo de formulação e implementação de políticas públicas. A sociedade civil, professores e educadores, o setor privado, comunidades, famílias, jovens e crianças: todos desempenham papéis importantes na realização do direito à educação de qualidade. O papel do Estado é essencial para estabelecer e regular normas e padrões (INCHEON, 2016, p. 8).

Compreendemos pelo exposto a evidência do Estado com tarefas de garantir o acesso à educação; entretanto, essa garantia pode dar-se de maneira diferenciada no sentido que a educação é considerada como uma empreitada compartilhada, que incluiu na formulação e implementação das políticas a sociedade civil, professores e educadores, comunidades, famílias, jovens e crianças e, sobretudo, fica demarcada também a participação do setor privado para o que seria a realização do direito à educação de qualidade. Outro aspecto importante é a designação do Estado no papel, proposto pelo neoliberalismo da terceira via, ao tratar-se das políticas sociais como essenciais para se estabelecerem e regular normas e padrões, além, é claro, de financiar, quando os sujeitos não puderem arcar financeiramente com a educação. Ou seja, delimita-se o papel do Estado como garantidor, o que podemos entender, também, como financiador e regulador ou avaliador das políticas, assim, sobra para instâncias não públicas, como as fundações, institutos, Os, OSCIPs, ONGs, entre outras, a formulação e até mesmo a implantação das políticas educacionais.

Nesse sentido, definem-se na declaração abordagens estratégicas para atingir-se o exposto nos ODS sobre educação:

[...] será necessário mobilizar esforços nacionais, regionais e globais que visem a: · **estabelecer parcerias eficazes e inclusivas**; · **aprimorar políticas educacionais** e a forma como elas funcionam em conjunto; · **garantir sistemas educacionais equitativos, inclusivos e de qualidade para todos**; · **mobilizar recursos para um financiamento** adequado da educação; e · **garantir monitoramento, acompanhamento e revisão de todas as metas** (INCHEON, 2016, p. 9, grifos nossos).

Recomenda-se um conjunto de abordagens estratégicas, atreladas às metas, para que a agenda e os objetivos universais da Educação 2030, ditos ambiciosos, sejam alcançados, bem como o monitoramento dos progressos. Com base nas lições de Educação para Todos – EPT - e dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio ODM, os Estados deveriam

[...] investir e expandir abordagens inovadoras, baseadas em evidências e eficientes em custos, que permitam que todos os indivíduos recebam acesso, participem, aprendam e concluam uma educação de qualidade, com foco especial nas pessoas cujas situações as tornam mais difíceis de serem alcançadas, em todos os contextos (INCHEON, 2016, p. 9).

Deve-se, ainda, assegurar, até 2030, a todas as mulheres e homes, a igualdade de acesso a uma educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, inclusive a universidade. Além disso, assevera-se que, para isso, é necessário “[...] desenvolver parcerias eficazes, principalmente entre os setores público e privado, e incluir trabalhadores e sindicatos em sua implementação” (INCHEON, 2016. p. 16). Desse modo, fica claro que não se trata na declaração, ao referir-se à educação técnica, profissional e superior, que ela seja gratuita, mas que tenha preços acessíveis, demarcando espaço para cobrar-se pela educação, como já vem ocorrendo e de se articular parcerias com o setor privado.

Até 2030, deve-se ainda “[...] garantir que todos os jovens e uma substancial proporção dos adultos, tanto homens como mulheres, estejam alfabetizados e tenham adquirido conhecimentos básicos em matemática” (INCHEON, 2016. p. 21). Isso por meio colaboração e da coordenação entre ministérios relevantes (educação, saúde, bem-estar social, trabalho, indústria e agricultura) e, ainda, a sociedade civil, o setor privado e parceiros bi e multilaterais que apoiam a oferta descentralizada. Além disso, propõem-se a expansão de programas eficazes de alfabetização e a capacitação de adultos, envolvendo, mais uma vez, a parceria da sociedade civil e aproveitando suas experiências e boas práticas.

No item intitulado “Governança, responsabilização e parcerias”, assevera-se que

[...] essência da Educação 2030 concentra-se no nível nacional. Os governos têm a responsabilidade principal de cumprir com o direito à educação e desempenham um papel central como **guardiões do gerenciamento e do financiamento eficiente**, equitativo e eficaz da educação pública. [...] O papel do Estado é crucial para regular padrões, melhorar a qualidade e reduzir disparidades entre regiões, comunidades e escolas. Os governos deveriam, nos contextos em que for apropriado, integrar o planejamento da educação com redução da pobreza, estratégias de desenvolvimento sustentável e respostas humanitárias, além de garantir, ao mesmo tempo, que as políticas estejam alinhadas com as obrigações legais do governo de respeitar, proteger e fazer cumprir o direito à educação (INCHEON, 2016, p. 27, grifos nossos).

Mais uma vez, frisa-se e deixa-se muito claro o papel do Estado no processo de oferta do direito à educação pública de tratar da regulação, guardar o gerenciamento que não, necessariamente, precisa ser feito pelos órgãos estatais e, além disso, aliar ações educativas com o combate equitativo da pobreza, mais uma vez a equidade substitui a igualdade não garantindo um padrão igual, mas buscando o mínimo em projetos prioritários.

Ao longo dos 15 anos até 2030, anuncia-se esperar que a democratização do processo de tomada de decisões aumente e que as vozes e as prioridades dos cidadãos sejam refletidas no desenvolvimento e na implementação de políticas educacionais em todos os níveis. Para isso,

O planejamento, a implementação e o monitoramento podem se beneficiar do apoio de parcerias fortes e multifacetadas, que reúnam todos os atores-chave, cujas contribuições e ações potenciais são descritas a seguir. As parcerias, em todos os níveis, devem ser guiadas pelos princípios de um diálogo político aberto, inclusivo e participativo, junto com responsabilização, transparência e sinergias mútuas. A participação deve começar com o envolvimento das famílias e das comunidades para incentivar a transparência e garantir uma boa governança na administração educacional. O aumento da responsabilização no âmbito da escola pode fortalecer a eficiência na oferta dos serviços (INCHEON, 2016, p. 27).

Vemos no excerto acima e na citação seguinte a convergência clara com o que já vem ocorrendo no Brasil por meio do TPE e seus parceiros, os quais têm sido planejadores, têm monitorado, avaliado, divulgado o que consideram como boas práticas, disseminado suas ideias, indicado onde os gastos são prioritários, enfim, têm participação garantida pelo próprio Estado nas discussões e ações concernentes à educação pública, convergindo com o indicado pela UNESCO. No contexto, as Organizações da sociedade civil (OSCs), inclusive coalisões e redes representativas e de base ampla, têm papel fundamental. Desse modo, elas

[...] precisam ser engajadas e envolvidas em **todos os estágios**, desde o **planejamento até o monitoramento e a avaliação**, tendo sua **participação institucionalizada e garantida**. As OSCs podem:

- promover mobilização social e aumentar a **conscientização pública** e, assim, permitir que as vozes dos cidadãos (principalmente dos que enfrentam discriminação) sejam ouvidas no desenvolvimento de políticas;
- **desenvolver abordagens inovadoras** e complementares que ajudem a impulsionar o direito à educação, principalmente para os grupos mais excluídos;
- **documentar e**

compartilhar evidências da prática, das avaliações dos cidadãos e da **pesquisa para informar diálogos políticos** estruturados, de modo a **responsabilizar** os governos pela oferta, a **acompanhar o progresso**, a **conduzir advocacy** baseada em evidências, a **analisar gastos e a garantir a transparência** no orçamento e na governança da educação (INCHEON, 2016, p. 27, grifos nossos).

Evidencia-se em todo o documento que o setor privado, as organizações e as fundações filantrópicas podem desempenhar um papel importante com sua experiência, suas abordagens inovadoras, seus conhecimentos sobre negócios e seus recursos financeiros para fortalecer a educação pública. Assim, o setor privado é demarcado como eficiente, melhor preparado, desqualificando-se o público nesse processo. A contribuição do setor privado, das organizações e das fundações filantrópicas para a educação poderiam ser desenvolvidos

[...] por meio de parcerias entre múltiplas partes interessadas, investimentos e contribuições que sejam transparentes, alinhados com as prioridades locais e nacionais, que respeitem a educação como direito humano e não aumentem a desigualdade. [...] podem: · mobilizar recursos adicionais para a educação pública, inclusive por meio de tributos justos, e concentrar esses recursos em áreas prioritárias; · ajudar os planejadores da educação e de formação a entender as tendências do mercado de trabalho e as necessidades de habilidades, facilitando, assim, a transição da escola para o trabalho, além de contribuir com abordagens inovadoras para lidar com os desafios da educação; · aumentar as oportunidades de educação inclusiva ao oferecer serviços e atividades adicionais para alcançar os mais marginalizados no quadro dos padrões e das normas regulamentados pelo Estado (INCHEON, 2016, p. 27).

O sucesso da Educação 2030 dependeria, desse modo, do esforço coletivo, em que o setor privado e suas organizações sociais, fundações, entre outros, têm primazia. Para isso, deve-se estabelecer ou aprimorar marcos legais e políticos para promover a responsabilização e a transparência, bem como governança participativa e parcerias coordenadas em todos os níveis e entre os setores, de forma a preservar o direito de participação de todas as partes interessadas com suas responsabilidades.

A nova agenda educacional requer lideranças, coordenação e sinergias mais fortes nos governos com relação ao desenvolvimento da educação e à sua integração em quadros mais amplos de desenvolvimento socioeconômico. Nesse sentido,

[...] o ambicioso objetivo educacional não pode ser alcançado apenas pelos governos. Eles **precisarão da ajuda** de todas as partes interessadas, **inclusive de atores não estatais**. Os governos deveriam estabelecer mecanismos apropriados e fortalecer os já existentes para que se tornem a principal fonte de informação do processo de monitoramento nos níveis regional e global, com o apoio da ONU. Eles também deverão estabelecer procedimentos para guiar, coordenar e estimular intervenções para o desenvolvimento da educação, em vários níveis e entre setores, ao envolver, de maneira genuína, todas as partes interessadas no planejamento, na implementação e no monitoramento das políticas e das estratégias educacionais (INCHEON, 2016, p. 29, grifos nossos).

Ao mesmo tempo, os esforços coletivos regionais e sub-regionais são cruciais para o sucesso de adaptação e de implementação da Educação 2030 no âmbito nacional e regional. Eles devem se basear em parcerias, marcos e mecanismos eficientes e eficazes já existentes, bem como em outros novos mecanismos, criados para garantir forte colaboração, cooperação, coordenação e monitoramento regional da implementação da agenda educacional. Esse processo pode incluir o estabelecimento de padrões de excelência regionais quando relevante ou apropriado (INCHEON, 2016, p. 29). Convergindo com o que se vem estabelecendo no Brasil, conforme destacado na última subseção desta tese, no que se refere à FMCSV e Fundação Itaú Social.

Uma coordenação regional inclusiva e eficiente deve concentrar-se, conforme documento, em aspectos como coleta e monitoramento de dados, inclusive revisões de pares entre países; aprendizagem mútua e troca de boas práticas; elaboração de políticas; diálogo e parcerias com todos os parceiros relevantes; reuniões formais em eventos de alto nível; estratégias de comunicação regional; *advocacy* e mobilização de recursos; construção de capacidades; e implementação de projetos conjuntos (INCHEON, 2016). Evidenciamos que essa recomendação da UNESCO já é seguida no Brasil, por meio do TPE em nível nacional, como também por meio da Reduca ao tratar-se da América Latina.

A UNESCO, na condição de agência da ONU, especializada em educação, continuaria em seu papel de liderar e coordenar a agenda da Educação 2030, no sentido de garantir uma coordenação global forte, para isso, indica a convocação de um Comitê Diretivo para a Educação 2030. Esse Comitê teria o papel de apoiar os países e os seus parceiros para que alcancem a Educação 2030, proposta no

documento e teria a participação de diversos segmentos sociais com destaque para os parceiros do setor privado, as ONGs, as OSCIPs, as OS (INCHEON, 2016).

Indica-se, ainda, no documento que esforços dos Governos e da sociedade civil devem ser direcionados para alavancar todos os gastos atuais para obter melhores resultados e, seria, nesse sentido, essencial aprimorar a governança e as parcerias. Seriam realizados, para isso, gastos eficientes, pois o setor privado teria emergido como colaborador potencial significativo para complementar os recursos para a educação e aumentar as sinergias.

Em suma, a partir da análise desse documento, podemos apreender que o setor privado e as parcerias público-privadas são elevadas a um patamar essencial para se atingir o que se estabeleceu como metas para educação 2030. Vemos a indicação de que os Governos insiram o setor privado como segmento decisório no que se refere ao planejamento, ao monitoramento, à disseminação, à avaliação e até mesmo à implementação das políticas e ações educacionais. Como verificamos no documento, não há meias palavras, tudo está às claras: devem-se estabelecer parcerias público-privadas para educação ao se tratar da Educação Básica; por outro lado, para o Ensino Superior, a mensagem também é explícita: é responsabilidade do setor privado, o que pode ser feito pelo Estado é a concessão de bolsas em alguns casos, estabelecendo-se, assim, também um tipo de parceria público-privadas.

Para finalizarmos esta subseção, compreendemos que os dois documentos, que são atuais, demonstram, ainda, a centralidade da educação como elemento relacionado à resolução de problemas gerados pela organização social capitalista, tais como a pobreza, o desemprego, a violência, dentre outros. A análise nos fornece evidências de que o que se propõe não são apenas o indicativo de fortalecimento das parcerias, mas também a participação ativa do terceiro setor na definição e implementação das políticas públicas, inclusive educacionais, sobretudo, a orientação da atuação privada, a partir das parcerias público-privadas na educação, isso também, para Educação Infantil.

Na próxima subseção, com aporte oferecido pela análise dos documentos, demonstraremos que a FMCSV e a Fundação Itaú Social, ao tratarem da Educação Infantil, vêm seguindo o receituário que é proposto por esses organismos. As ações estão, então, articuladas ao que são as orientações dadas pelos organismos

internacionais para a educação, e a construção da atuação do TPE, da Reduca e de seus parceiros estão em consonância com o especificado nos documentos ora analisados.

5.3 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E A INFLUÊNCIA DAS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS: COMO ESTÁ O DIREITO À EDUCAÇÃO E QUAIS SÃO AS INTENCIONALIDADES DOS PARCEIROS?

Nesta última subseção, nosso objetivo foi o demonstrar o indicativo de arranjos ditos educativos para o atendimento à criança pequena que procuram atender a duas finalidades centrais: promover as parcerias público-privadas na oferta da Educação Infantil e, ainda, engendrar outras formas de atendimento àqueles que não conseguiram vagas na Educação Infantil, procurando-se, inclusive, disseminar a ideia de que a Educação Infantil na faixa etária de zero a três anos pode ser substituída por novas formas de atendimento que trariam maior qualidade para o desenvolvimento da criança.

Como vimos na terceira seção desta tese, a Educação infantil no Brasil só passou a ser considerada como primeira etapa da Educação Básica a partir da Constituição Federal de 1988, que foi ratificada pela LDB de 1996. Todavia, apesar de ser anunciada nessas legislações como etapa da Educação Básica, sabemos que somente a partir da Emenda Constitucional nº 59 de 2009 é que se alterou a Constituição Federal, anunciando-se a obrigatoriedade da Educação Básica dos quatro aos dezessete anos de idade, que foi ratificada pela Lei nº 12.796 de 2013.

A partir de então, tem-se a centralidade na garantia da oferta por sua obrigatoriedade a partir da Emenda Constitucional citada. Essa Emenda - nº 59/2009 -, que institui a obrigatoriedade da pré-escola, estabeleceu também que a “[...] distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação” (BRASIL, 2009, s/p). Assim, o atendimento educacional às crianças na faixa etária de zero a três, concernentes ao período denominado como creche, não é

considerado obrigatório e, a partir disso, temos a subalternização desse primeiro segmento da Educação Infantil no sentido de oferta pelo Estado e de repasse de recursos.

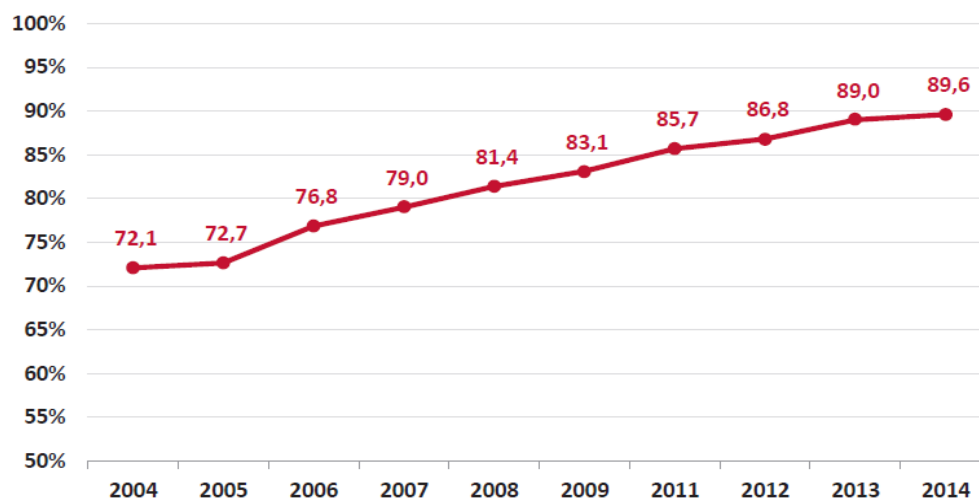
A obrigatoriedade da oferta da Educação Infantil a partir dos quatro anos de idade propiciou, todavia, e sem dúvida, um importante avanço no acesso à escola a boa parte da população que não tinha condições de pagar por essa etapa da educação. No Relatório realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP -, do primeiro ciclo de monitoramento das metas do PNE, correspondente ao biênio 2014–2016, elaborado a partir do determinado no próprio PNE no artigo quinto, parágrafo¹⁶⁸ segundo, temos um panorama geral de como se apresenta na atualidade a questão do acesso à Educação Infantil para as crianças de zero a cinco anos de idade, considerando-se a meta um do PNE¹⁶⁹. Desse modo, apreendemos como importante trazermos os dados do INEP para que possamos conhecer e compreender que existem demandas de vagas para a Educação Infantil ainda não atendidas e que, na emergência de se responderem a estas demandas, remetem tanto à formação de parcerias público-privadas para oferta da Educação Infantil, quanto à proposição de arranjos anunciados como educativos desvinculados da educação formal.

Ao analisarmos o percentual da população de três a cinco anos que frequenta a escola, podemos compreender, conforme demonstra o gráfico dois, que entre os anos de 2004 a 2014 houve um aumento de frequência de 17,5% no total de crianças atendidas em pré-escolas. Houve um aumento significativo ao considerarmos número de matrículas, e também o total da população atendida nas pré-escolas, conforme podemos observar no gráfico produzido pelo INEP:

¹⁶⁸ Art. 5º A execução do PNE e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizados pelas seguintes instâncias: § 2º A cada 2 (dois) anos, ao longo do período de vigência deste PNE, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP publicará estudos para aferir a evolução no cumprimento das metas estabelecidas no Anexo desta Lei, com informações organizadas por ente federado e consolidadas em âmbito nacional, tendo como referência os estudos e as pesquisas de que trata o art. 4º, sem prejuízo de outras fontes e informações relevantes.

¹⁶⁹ Essa meta tem dois grandes objetivos: a universalização da pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos e a ampliação do acesso à EI em creches para as crianças de até 3 anos de idade. O primeiro deve ser cumprido até 2016 e o segundo até o final de vigência do PNE, em 2024, ano no qual deverá ser garantido que, no mínimo, 50% das crianças sejam atendidas em creches.

Gráfico 2: Percentual da população de 4 e 5 anos de idade que frequentava a escola ou creche – Brasil – 2004-2014



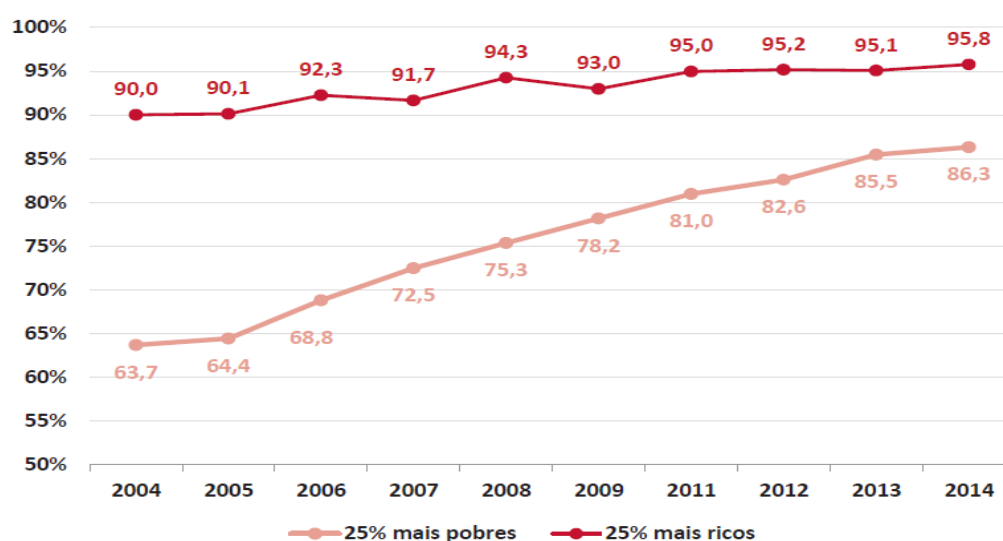
Fonte: INEP (2016, p. 29).

Podemos notar que o percentual de crianças de quatro e cinco anos que frequentavam a escola no Brasil atingiu 89,6% no período analisado. Entre 2004 e 2014, o indicador apresentou uma trajetória de crescimento continuado, conforme aponta a pesquisa. Por outro lado, tínhamos, ainda, em 2014, 10,4% de crianças sem acesso à pré-escola, ou seja, quinhentas e cinquenta e oito mil e trezentas e cinquenta e seis crianças, lembrando que a meta do PNE previa a universalização da pré-escola até o ano de 2016; desse modo, apreendemos um avanço; porém, existe, ainda, uma parcela significativa de crianças não atendidas.

Apesar da pesquisa não apontar e de não termos encontrado esses dados, sabemos que há diferentes formas de efetivar o acesso à pré-escola. Um dos meios encontrados por diversos municípios tem sido o de diminuir a carga horária de permanência na escola, ofertando, ao invés do período integral, o período parcial de quatro horas; para além disso, há ainda a inserção dessas crianças nas escolas de Ensino Fundamental sem; contudo, propiciar os elementos necessários para o seu recebimento, considerando-se as especificidades pertinentes à educação da criança nessa faixa etária, tais como: infraestrutura (mobiliário, banheiros etc.), materiais pedagógicos e até formação continuada específica para os professores. Esses são desafios que ainda estão presentes, sem desconsiderar o avanço no acesso que ainda precisa continuar.

O INEP analisou, também, o acesso entre os anos de 2004 a 2014, considerando-se o percentual da população de quatro a cinco anos de idade que frequentava a pré-escola, por renda. É possível observar que houve uma diminuição da desigualdade de acesso à escola entre os 25% mais ricos e os 25% mais pobres, conforme gráfico:

Gráfico 3: Percentual da população de 4 e 5 anos de idade que frequentava a escola ou creche, por renda – Brasil – 2004-2014



Fonte: INEP (2016, p. 29).

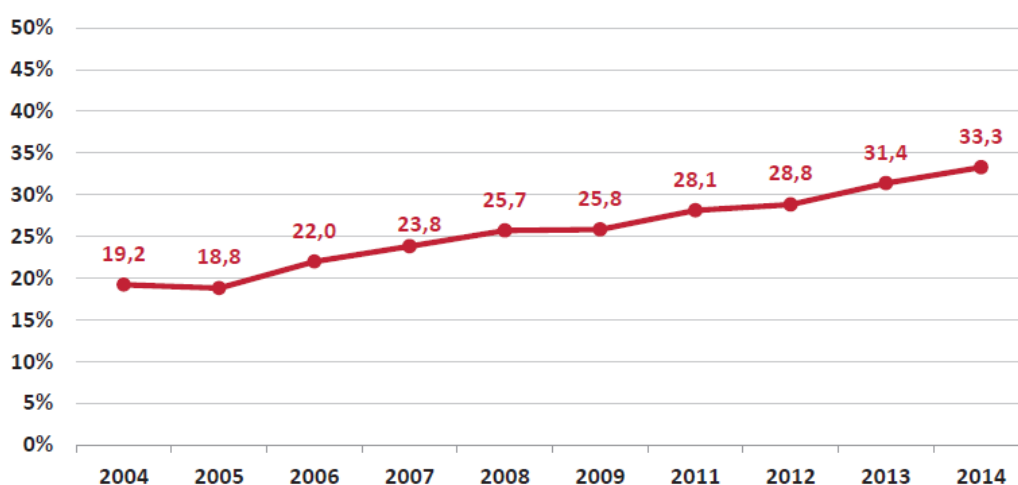
Ao comparar-se o acesso, observou-se crescimento no indicador para os dois grupos; todavia, ainda persiste uma desigualdade de 9,5 pontos percentuais; essa diferença era de 26,3 pontos percentuais em 2004. Para o grupo dos 25% mais ricos, o indicador variou 5,8% ao longo do período considerado, alcançando 95,8% em 2014; para os 25% mais pobres, o crescimento mostrou-se mais expressivo de 22,6% alcançando 86,3% ao final do período. Nesse mesmo período, o indicador da população do grupo mais pobre tem mantido a tendência de crescimento.

Apreendemos que esse relevante crescimento da frequência dos mais pobres deva-se à possibilidade de acesso, ou de outra forma, ao poder público, no caso específico, os municípios foram forçados a abrir vagas dada a obrigatoriedade da pré-escola a partir do ano de 2009. Os municípios que ofereciam número reduzido de vagas passaram a ter de atender a toda população a partir dos quatro anos. Não obstante, no Governo Federal, no período de Lula e Dilma, houve ainda programas

de incentivo que, apesar dos limites que tratamos na terceira seção desta tese, passou a destinar verbas específicas para a Educação Infantil. Há ainda o estabelecimento das parcerias para a oferta com o convênio com entidades filantrópicas, fundações e compra de vagas nas redes privadas que pode ter colaborado, mesmo que de maneira precária, com esse crescimento no acesso.

Por outro lado, ainda temos muito que avançar se observarmos os dados relativos à frequência de crianças no segmento creche, faixa etária de zero a três anos, que no PNE apresenta um objetivo modesto, que é ampliação do percentual para, ao menos, 50% até 2024, mas que está distante de ser atingido. Em 2014, o percentual de crianças nessa faixa etária que frequentava a creche atingiu 33,3%, depois de um período de crescimento contínuo desde 2005. De 2004 a 2014, esse indicador aumentou 14,1 pontos percentuais.

Gráfico 4: Percentual da população de 0 a 3 anos de idade que frequentava a escola ou creche – Brasil – 2004-2014



Fonte: INEP (2016, p. 38).

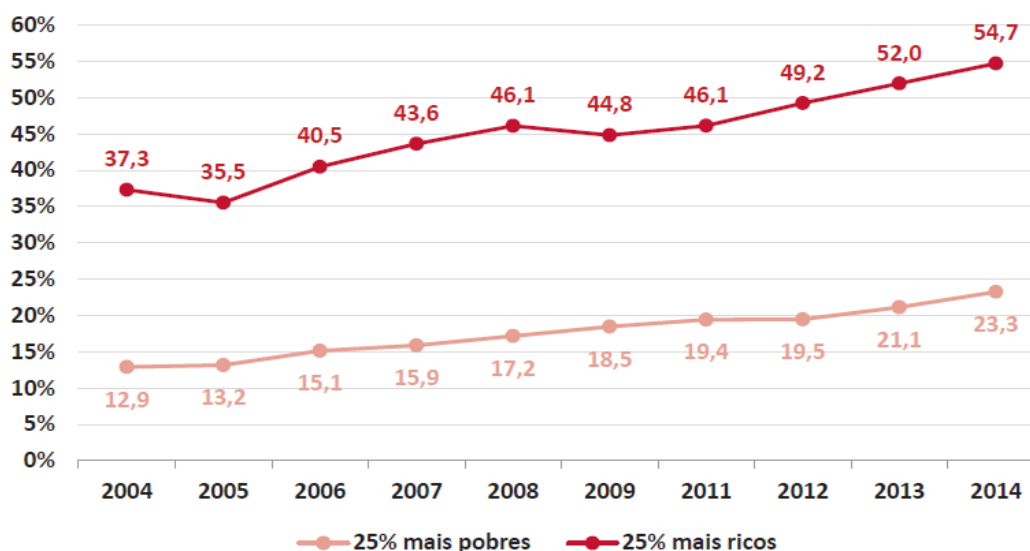
Como ocorreu com a pré-escola, de 2004 a 2014, observamos, conforme apontam os pesquisadores do INEP, a diminuição da população em idade escolar e o aumento na taxa de atendimento, o que fez com que tenha diminuído a estimativa do número de crianças de zero a três anos fora da creche de 9.594.590 para 6.892.831 de crianças - queda de 28,2%. A creche, por não ser uma etapa obrigatória, tem sofrido uma secundarização no sentido de atendimento à demanda

por parte dos municípios e, para além disso, há ainda os arranjos por parte de gestores que incluem desde as parcerias com instituições filantrópicas, fundações, entre outros até a compra de vagas em instituições privadas, denominada em muitos municípios de bolsa-creche que se configura como um tipo de parceria público-privadas¹⁷⁰.

O INEP realizou, também, comparação entre o acesso das crianças pertencentes ao grupo dos 25% mais pobres e dos 25% mais ricos no que se refere à creche. No período estudado, 2004 a 2014, o acesso cresceu tanto para as crianças de zero a três anos de idade pertencentes ao grupo dos 25% mais ricos quanto para as do grupo dos 25% mais pobres; no entanto, nessa faixa etária, observamos que a desigualdade entre os dois extremos também cresceu, considerando que a distância entre o percentual dos dois grupos aumentou de 24,4 pontos percentuais de 2004, para 31,4 pontos percentuais em 2014. Podemos notar que houve crescimento no acesso nos dois grupos, para os mais pobres o aumento foi de 10,4%, enquanto para os mais ricos o aumento foi de 17,4%, assim distanciaram-se ainda mais.

¹⁷⁰ Em levantamento que realizamos por meio de acesso à internet, selecionando notícias, encontramos vários exemplos desse tipo de parceria, apresentamos alguns: município de Londrina, no estado do Paraná, estabeleceu compra de vagas em instituições privadas tanto para a pré-escola quanto para a creche, por meio dos contratos nº 0249/2016; 0250/2016; 0252/2016; o Governo de Brasília, Distrito Federal, no ano de 2016, contratou cerca de duas mil e quinhentas bolsas para atender crianças de pré-escola, projeto de lei do Executivo local (Projeto Lei nº 1.177, de 2016); no município de Cascavel, no estado do Paraná, o vereador Romulo Quintino do Partido Social Liberal – PSL – apresentou, ainda em 2016, projeto para contratação de bolsas para as pré-escolas e creches; o projeto foi aprovado em primeira votação, mas gerou muitos protestos em audiência pública (Para essa audiência chegou a ser chamada Secretária de Educação do município de Joinville – SC, Ester Pavesi, para apresentar como a proposta funciona naquele município e mostrar a viabilidade e necessidade do projeto), para debater a proposta realizada no dia 15 de março de 2017 e por pressão popular, principalmente por parte de professores municipais, ainda não foi aprovado apesar de já constar no Plano Plurianual 2014-2017 do município; o município de Joinville no estado de Santa Catarina já apresenta PPPEs para a Educação Infantil desde o ano de 2010, especialmente para as crianças de zero a três anos; A prefeitura de Florianópolis apresentou um projeto de regulamentação - Lei Complementar 16935/2016 - das parcerias público-privadas na administração municipal, abre possibilidade legal para estabelecer contratos com empresas privadas em diversas áreas, inclusive para Educação Infantil; no município do Rio de Janeiro apresentou-se o decreto nº 42754 de primeiro de janeiro de 2017, que estipula prazo para a Secretaria Municipal de Educação, Esportes e Lazer e Órgão competente do Gabinete do Prefeito apresentarem Plano de Implantação de parceria público-privadas para Educação Infantil; no município de Colombo, no estado Paraná, o projeto de Lei nº 686/2013 autorizou o convênio com entidades filantrópicas, ONGs e escolas privadas para destinação de vagas na Educação Infantil, com a concessão de bolsas creches.

Gráfico 5: Percentual da população de 0 a 3 anos de idade que frequentava a escola ou creche, por quartis de renda domiciliar per capita – Brasil – 2004-2014



Fonte: INEP (2016, p. 45).

O PNE, na meta 1.2, define, ainda, o objetivo de que, ao final da vigência deste Plano, a diferença de acesso entre os mais ricos e os mais pobres, no segmento creche, seja inferior a 10%, desse modo, evidencia-se que estamos indo para a direção contrária ao indicado no PNE. Apesar do crescimento no acesso, a desigualdade também aumentou denotando a dificuldade dos mais pobres em propiciar o atendimento educativo para as crianças de até três anos, devido, em nosso entendimento, a não disponibilização de vagas em instituições públicas para atender à demanda daqueles que não podem pagar pela educação dos seus filhos. Isso denuncia a necessidade de políticas educacionais, sobretudo, para a faixa etária de zero a três anos, sem; contudo, descuidar dos demais segmentos e etapas da Educação Básica.

Compreendemos que a situação de subalternidade do segmento creche, ao tratar-se da disponibilização de vagas em estabelecimentos públicos, intensifica-se ainda mais a partir da obrigatoriedade do atendimento à pré-escola, tendo em vista que os municípios se viram forçados a abrir vagas para esse atendimento e, assim, em muitos municípios, deixou-se de lado aquele considerado como não obrigatório. Isso não significa que devemos retroceder em relação à obrigatoriedade e à

gratuidade da pré-escola, ao contrário, conforme vimos, os dados demonstram que quando há vagas públicas e gratuitas elas são ocupadas. O que precisamos é criar mecanismos de resistência e luta para que o poder público ofereça aos trabalhadores, no estudo do INEP anunciados como os mais pobres, a possibilidade de que suas crianças acessem a Educação Infantil, ou seja, precisamos estabelecer lutas contra hegemônicas que resistam e apresentem a necessidade e o direito social da criança, também na faixa etária de zero a três de aprender e de se desenvolver em creches. E isso tem de ser feito em escolas, com intencionalidade, com planejamento, com organização o que só ocorrerá com os professores que são formados, em especial, nos cursos de Pedagogia para isso. Como veremos, não são essas as propostas do empresariado representado por suas fundações, institutos, ONGs etc.

Não estamos aqui defendendo a obrigatoriedade da frequência à creche para todas crianças, pois os pais se quiserem e podem educar/cuidar dos filhos de até três anos que o façam, o que asseveramos é que esse atendimento educacional seja garantido, isto é, acesso (vagas), permanência e gratuidade, em creches para aqueles que precisam, com trabalho efetivamente educativo.

O fato da não prioridade ao atendimento educacional das crianças de zero a três anos engendra, pela perspectiva do empresariado, das fundações, dos institutos, das ONGs que os representam, a construção de alternativas que não aquelas ligadas à criação de mais vagas em creches públicas, mas buscam as possibilidades de conveniamento do poder público com instituições privadas, com a proposição das parcerias público-privada, e, para além disso, apontam como estratégias a não oferta da Educação Infantil para essa faixa etária com arranjos que substituiriam a educação e, ainda, formas de privatizar a educação para as crianças pequenas com a colaboração “voluntária” dos pais. Ou seja, os arranjos indicados são muitos, como veremos, e têm em comum eixos centrais, quais sejam: estabelecimento das parcerias público-privadas – seja no atendimento educacional ou fora dele - e a focalização nos mais pobres para destinação de recursos do Estado.

Como justificativa para as parcerias e para a privatização, a crise do Estado e de seu poder de financiamento tem servido muito bem. Assim, a política de privatização das parcerias anda de mãos dadas com os anúncios de ajuste fiscal, de

redução de gastos do Estado, que incidem na educação pública, e, nesse caso, na Educação Infantil. Nesse contexto, manifestam-se com mais robustez os agentes econômicos privados, especialmente, os empresariais, que, como apontamos nesta tese, vêm conquistando espaço para a definição das políticas educacionais contemporâneas.

Para compreendermos como isso é proposto para a educação da criança, partimos de um documento publicado pelo Banco Mundial - BM - no ano de 2011 que trata sobre a Educação Infantil no Brasil, cujo foco teria sido o de apresentar um levantamento sobre a qualidade da Educação Infantil aqui realizada, intitulado de “Educação Infantil: Programas para a Geração Mais Importante do Brasil”¹⁷¹, organizado, a princípio, por David K. Evans e Katrina Kosec, consultores do BM, em 2011, e no mesmo ano foi traduzido para a língua portuguesa pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal – FMCSV.

Para situarmos o interesse de tal fundação – a FMCSV - na tradução do documento, precisamos destacar que ela é parceira do TPE e que vem desenvolvendo estudos, projetos, documentários, formação para professores, tem atuado, ainda, junto à Comissão de Educação no Congresso Nacional, tendo desempenhado papel ativo na construção do Marco Legal pela Primeira Infância, aprovado, sem ressalvas, em março de 2016, e ainda, foi grande articuladora do “Programa Criança Feliz” lançado pelo Governo de Michel Temer ainda em 2016. A FMCSV tem exercido protagonismo em relação à definição de políticas de atendimento à criança, dedicando-se ao desenvolvimento de políticas para a primeira infância no Estado de São Paulo. Para apreendermos a notoriedade que essa fundação vem recebendo em nível nacional, destacamos que no ano de 2015 recebeu da Câmara de Deputados, por meio da Comissão de Educação, o prêmio Darcy Ribeiro¹⁷², tendo sido indicada pelo deputado Federal Alex Canziani¹⁷³, do

¹⁷¹ Esse documento foi por nós selecionado por tratar especificamente da Educação Infantil, desse modo, apesar de já termos apresentado o Relatório do BM de 2016 e a Declaração de Incheon, que analisamos no início desta seção, os indicativos da centralidade da educação e da necessidade das parcerias nenhum deles trazia como central a Educação Infantil no Brasil, por isso, este documento ora apresentado é importante para nossa tese.

¹⁷² De acordo com informações disponíveis no site da Câmara de Deputados – Comissão de Educação - O Prêmio foi criado para contemplar pessoas ou entidades cujos trabalhos ou ações mereceram destaque especial na defesa e na promoção da educação brasileira. A premiação consiste na concessão de diploma de menção honrosa e outorga de medalha com a efígie de Darcy Ribeiro a três pessoas físicas ou jurídicas, escolhidas pela Comissão de Educação, entre aquelas indicadas por qualquer Deputado ou Senador. Na escolha dos agraciados, a Comissão de

Partido Trabalhista Brasileiro - PTB, pelos trabalhos que teria realizado na área da infância no Brasil.

Se o TPE, que tem servido para abrir espaço para estas fundações e institutos, atuar nas diversas etapas da Educação Básica, a FMCSV tem se constituído como definidora e implementadora de políticas, programas e projetos que têm como público alvo, como denominam, a primeira infância, por isso, sua preocupação nada desinteressada em traduzir o documento do BM para a língua portuguesa, já que as indicações expressas neste documento representam em grande medida as aspirações de atuação pela via das parcerias almejadas pela FMCSV.

Na apresentação do documento, o diretor/presidente da FMCSV, Eduardo de C. Queiroz, assevera que o estudo teria especial relevância não só porque apresenta dados e informações importantes, mas, sobretudo, porque teria tido “[...] a coragem de se posicionar diante das constatações pertinentes à Educação Infantil e apontar quais seriam, na visão dos analistas, as ações mais adequadas para que o Brasil possa cumprir a meta estabelecida de universalizar a pré-escola até 2016”, compreendemos, que uma das corajosas posições assumidas é de subalternizar ainda mais a Educação Infantil para a faixa etária de zero a três anos e, ainda, promover o máximo possível de parcerias público-privadas para os arranjos de atendimentos propostos.

Outro documento importante que vai nos conduzir nessa última subseção desta tese é o documento produzido pela própria FMCSV e pela Fundação Itaú Social, que teria contado com o apoio do UNICEF e coordenação técnica de pesquisadores do Centro de Criação de Imagem Popular – CECIP, lançado 2014 e intitulado de “Educação Infantil em debate: a experiência de Portugal e a realidade brasileira”. Esse documento aponta o que poderiam se constituir como soluções aos

Educação deverá considerar critérios de originalidade, vulto ou caráter exemplar das ações educativas desenvolvidas.

¹⁷³ O deputado mantém em sua atuação no Congresso Nacional uma articulação estreita com propostas e projetos de privatização da educação; é o autor, por exemplo, do projeto, encontra-se na pauta da Câmara dos Deputados na semana de 20 de março de 2017, da Proposta de Emenda à Constituição - PEC - 395/14, que põe fim ao princípio constitucional da gratuidade das atividades de cursos de especialização oferecidas pelas Instituições de Ensino Superior públicas. De autoria do deputado Alex Canziani - PTB-PR, a proposta acaba com gratuidade em cursos de especialização e extensão. O mestrado profissional também ficou de fora da cobrança (ANDES, 2017).

problemas enfrentados na oferta da Educação Infantil no Brasil, tendo como parâmetro comparativo a organização para a oferta desta etapa da educação em Portugal¹⁷⁴.

Ao analisarmos o estudo produzido pela FMCSV e pela Fundação Itaú Social, “Educação Infantil em debate: a experiência de Portugal e a realidade brasileira”, observamos a nítida convergência com aquilo que apresenta de forma específica o documento “Educação Infantil: Programas para a Geração Mais Importante do Brasil” e ainda com o relatório 2015 do BM e com a Declaração de Incheon, no sentido de atrelar a educação ao crescimento econômico, à focalização na oferta da Educação Infantil para os mais pobres, e, sobretudo, no que se refere ao indicativo claro das parceiras tanto para a oferta da Educação Infantil, como também para outros programas que atenderiam à infância, já que não se propõe a universalidade das políticas, mas, de forma clara, a sua focalização nos mais pobres e na educação obrigatória para a qual também são indicadas parcerias.

Apesar de anunciarem que não se buscaria utilizar a organização da Educação Infantil em Portugal como modelo para o Brasil, em várias passagens há indicativos claros de que é exatamente isso que está propondo-se, especialmente, pelo fato apresentado na obra de a Educação Infantil naquele país passar por processo de distanciamento do Ministério da Educação e possuir uma vinculação clara para a sua oferta por meio das parcerias público-privadas e, ainda, responsabilização financeira das famílias por este atendimento contando apenas com o apoio do Estado, no caso do segmento creche e de parte da pré-escola.

Nas páginas iniciais do documento, assevera-se que comparando a Educação Infantil em Portugal e no Brasil, o primeiro teria garantido mais qualidade a esta etapa da Educação Básica, apesar de como veremos não atender e nem garantir à Educação Infantil a todos, e que a experiência realizada poderia servir de inspiração para as políticas a serem desenvolvidas no Brasil. Ao considerarmos a focalização

¹⁷⁴ Precisamos esclarecer que não é nossa intenção nesta tese realizarmos a crítica à organização da Educação Infantil em Portugal, visto que não temos condições materiais para fazê-lo. Para tanto, teríamos de estudar e compreender como ocorre a educação naquele país de maneira mais intensa e abrangente, o que não fizemos e não tínhamos a intenção de fazer em momento algum deste estudo. O que nos move ao trazermos este estudo, que remete a Portugal, é o objetivo de apreendemos como as informações provenientes da pesquisa realizada pela FMCSV e pela Fundação Itaú Social, sejam elas verídicas ou não, são utilizadas para demarcar as suas intencionalidades para com a Educação Infantil no Brasil.

como linha mestra das políticas sociais, entre elas as políticas educacionais, entendemos o porquê os pesquisadores acreditam que a experiência de Portugal poderia nos inspirar, no sentido de sermos seletivos na oferta educacional.

O resultado do estudo foi apresentado durante o “IV Simpósio Internacional de Desenvolvimento da Primeira Infância¹⁷⁵”, realizado em meados de novembro de 2014 pelo Núcleo Ciência pela Infância – NCPI –, sendo que foi distribuído nesse evento um exemplar do documento para cada participante.

Para sua elaboração, um grupo de pesquisadores teria ido até Portugal¹⁷⁶ com o objetivo de entender como os portugueses conseguiram avançar tanto na quantidade quanto na qualidade da Educação oferecida à criança pequena. Desse modo, a intenção seria a de, por meio deste estudo, provocar uma reflexão sobre Educação Infantil no Brasil, que ainda deixaria a desejar o que nos aponta sim para um modelo de organização a ser seguido.

Para que possamos proceder às análises dos documentos e mostrar como se vem engendrando no Brasil as políticas de Educação Infantil a partir dos enunciados do BM e do TPE, por meio dos parceiros como a FMCSV, trouxemos elementos que convergem nos dois documentos, formulando novas maneiras de atender, principalmente, à obrigatoriedade da Educação Infantil ao tratar-se da faixa etária dos quatro e cinco anos e de arranjos educativos, não, propriamente, Educação

¹⁷⁵ O ‘Simpósio Internacional de Desenvolvimento da Primeira Infância’ é realizado desde o ano de 2011, promovido pela FMCSV, pelo Center on the Developing Child da Universidade de Harvard, pelo Insper, David Rockefeller Center for Latin American Studies da Universidade de Harvard – DRCLAS, pela Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo – FMUSP – e Hospital Infantil Sabará, por meio do seu Núcleo Ciência pela Infância – NCPI – pertencente à FMCSV. As temáticas tratadas nos simpósios foram: 2011 – A importância do investimento na primeira infância; 2012 – Ciência e Política pública: um diálogo fundamental; 2013 – Como levar o meu projeto a um maior número de beneficiados; 2014 – Fortalecendo as potencialidades dos adultos para que promovam o desenvolvimento das crianças; 2015 – O que é qualidade nas políticas e nos serviços de promoção ao desenvolvimento infantil; 2016 – A primeira infância: prioridade absoluta 2016. Todos os eventos foram realizados no Hotel Maksoud Plaza, em São Paulo. Com exceção do último que ocorreu no Paço Alfândega no Recife – PE.

¹⁷⁶ A pesquisa teria envolvido a revisão de documentos pertinentes ao assunto no Brasil e em Portugal e ainda teriam ocorrido visitas ao país europeu. As visitas teriam sido realizadas em dois momentos distintos: a primeira entre os dias 29 de agosto e 7 de setembro de 2012, e a segunda entre os dias 1 e 10 de outubro do mesmo ano. Durante essas visitas, os pesquisadores realizaram 24 entrevistas envolvendo aproximadamente 40 profissionais que atuavam naquele momento em diferentes instituições – incluindo órgãos dos ministérios da Educação e da Solidariedade e da Segurança Social, universidades, pré-escolas públicas, organizações filantrópicas que possuem creches e pré-escolas e entidades representativas dessas organizações, entidade representativa das creches e pré-escolas privadas, entidades representativas de educadores de Infância, além de especialistas independentes (FUNDAÇÃO ITAÚ; FMCSV, 2014).

Infantil, para a creche, que abrange as crianças de zero a três anos e, ainda, para parte da carga horária da pré-escola. Apresentaremos elementos importantes destacados nos estudos que indicam quais deveriam ser os caminhos a serem seguidos no Brasil.

Nas páginas iniciais do documento produzido pelo BM, são anunciados, na introdução, os indicativos da discussão que, compreendemos, terá centralidade no documento que são as parcerias que podem ser realizadas e que poderiam angariar recursos “[...] para expandir os serviços de desenvolvimento da primeira infância, melhorar sua qualidade e inovar para alcançar as populações mais carentes” (EVANS; KOSEC, 2011, p. 19). Observamos que já nesse primeiro excerto podemos destacar três elementos essenciais, quais sejam: apesar do documento trazer em seu título o termo “Educação Infantil”, aqui já se demarca que não tratará apenas da Educação Infantil, mas de “serviços de desenvolvimento da primeira infância”; propõe formas de “melhorar a qualidade e inovar” na oferta desses serviços; e, ainda “alcançar as populações mais carentes”. Desses três elementos que destacamos, podemos apreender:

- 1) A construção de um discurso, que propõe ações, as quais evidenciam que o desenvolvimento infantil, da primeira infância, não está atrelado, em específico, à Educação Infantil, por isso, principalmente, ao tratar-se da faixa etária de zero a três anos, creche, os estabelecimentos educativos seriam dispensáveis e poderiam ser realizados de outras formas, por meio de outros arranjos, conforme veremos;
- 2) Quando propõe a melhoria e a inovação dos serviços de atendimento à infância, são trazem as proposições necessárias para a construção de outras formas de atendimento e, ainda, a inserção dos parceiros do Estado, ou conforme apresentamos, está trazendo as possibilidades de parcerias público-privadas para o atendimento à primeira infância, isso englobando os dois segmentos, a creche e a pré-escola;
- 3) Ao evidenciar os mais carentes, reforça a focalização, ou seja, os que devem ser atendidos pelo Estado, mesmo que não na Educação Infantil, são aqueles que mostrarem carência econômica extrema, evidenciando que o atendimento aos demais não é prioridade para o Estado.

Para, além disso, Rosemberg (2002) já observou porque se utiliza o enunciado “Desenvolvimento da primeira infância”, que aparece tanto no documento produzido pelo BM como também no estudo da FMCSV e da Fundação Itaú Social. De acordo com a autora, a expressão tanto pode significar uma ampliação do enfoque que envolveria saúde, nutrição, além de educação, como também pode demarcar, que é o que compreendemos, a priorização de modelos “não formais” de atendimento à criança. Assim, a partir do uso da expressão “Desenvolvimento da primeira infância”, ou DIP, como aparece no documento do BM, pode-se promover uma verdadeira enganação atribuindo a pessoas não formadas atribuições que seriam pertinentes aos professores.

Para convencer sobre a necessidade e a viabilidade das propostas, especialmente, das parcerias, são apresentados dados que mostrariam que mais de um terço das vagas em creches no Brasil são fornecidas pelo setor privado:

[...] 29% totalmente privado e 14% conveniado (ou contratado pelo governo). Da mesma forma, no nível pré-escolar, um quarto da provisão vem do setor privado: 19% totalmente privado e 5% conveniado. **O número de centros contratados pelo governo está crescendo rapidamente, com centenas de instituições infantis contratadas a cada ano. O aumento da oferta indica uma capacidade significativa do setor privado para complementar os esforços do setor público na prestação de serviços para a primeira infância** (EVANS; KOSEC, 2011, p. 19, grifos nossos).

Para além disso, são destacados dados sobre a qualidade, os quais sugeririam que as instituições contratadas teriam maior qualidade de infraestrutura do que as instituições públicas, e que não são percebidas grandes diferenças em outros quesitos, em relação a centros de Educação Infantil, inteiramente, privados ou, totalmente, públicos. Desse modo, “**A expansão dessas relações com o monitoramento contínuo da qualidade pode ajudar o governo a satisfazer as demandas** imediatas de Educação Infantil” (EVANS; KOSEC, 2011, p. 19, grifos nossos). Sugerem, ainda, que apesar dos recursos do Fundeb serem iguais para espaços públicos e conveniados, os municípios teriam autonomia para compensar espaços conveniados em níveis mais altos ou mais baixos, proporcionando a liberdade para criar incentivos para a provisão privada para o que chamam de populações de difícil alcance. Denota-se que, para a constituição das parcerias com setor conveniado, poderiam ser empregados, ainda, mais recursos do que aqueles destinados ao setor público provenientes do Fundeb. Isso deixa claro aquilo que

evidenciamos na segunda e terceira seções desta tese, de que a partir das enunciações da terceira via, com a proposição de um neoliberalismo que não abre mão da presença do Estado, esse último é de extrema importância no sentido de continuar como financiador do setor privado. Assim, não se propõe a retirada do Estado no financiamento das políticas sociais privatizando-as puramente, isto é, o financiador retira-se da execução que fica a cargo do setor privado mais eficiente, isto também atinge a Educação Infantil.

Para além do arranjo das instituições conveniadas que, como vimos, sugere-se que seja mais explorado indicando que haja maior repasse de recursos indo além do Fundeb, demarca-se que “Muitas empresas têm um braço filantrópico que pode contribuir para o desenvolvimento da primeira infância, e várias corporações em todo o Brasil estão fazendo exatamente isso” (EVANS; KOSEC, 2011, p. 19). O Brasil também poderia beneficiar-se, conforme apontam, da expansão de parcerias público-privadas, o que compensaria impactos do orçamento para o aumento da cobertura e para a melhoria de qualidade.

De acordo com o documento, estudos demonstrariam que creches e pré-escolas conveniadas têm infraestrutura de maior qualidade que as escolas públicas. Desse modo, “Se parcerias público-privadas podem prestar cuidados de qualidade superior e educação a um custo igual ou inferior, então os municípios poderiam considerar a expansão do uso desta modalidade” (EVANS; KOSEC, 2011, p. 55).

Indicam, ainda, que o Brasil teve avanços significativos no atendimento à criança pequena tanto em relação à expansão de vagas, à infraestrutura e, ainda, à formação dos professores, na diminuição do número de alunos por turma etc. Entretanto, haveria ainda um número elevado de crianças que não estariam na pré-escola e a maioria não frequentaria creches e, dentre estas, as mais pobres são as que mais se beneficiariam da Educação Infantil e dos ganhos de uma renda adicional dos pais, mas apenas uma em cada nove dessas crianças teriam conseguido vaga em creche¹⁷⁷. Ademais, estudos, revelariam a falta de qualidade de creches e pré-escolas em todo o Brasil se considerado países com o mesmo nível de desenvolvimento.

¹⁷⁷ Assim, conforme documento, ‘[...] 25% das vagas em creches públicas – que são totalmente gratuitas – são ocupadas por crianças de famílias mais ricas, enquanto que apenas 12% das crianças pobres estão em creches. O Brasil deve ser estratégico na distribuição de centros educacionais no curto prazo, e criativo na forma como faz isso, para garantir que novas vagas cheguem à população carente’ (EVANS; KOSEC, 2011, p. 13).

A partir disso, Evans e Kosec (2011) apontam que intervenções no desenvolvimento da primeira infância seriam essenciais para aumentar a produtividade do Brasil como um todo e para proporcionar oportunidades iguais a toda a população. Desse modo, intervenções na educação desempenhariam um papel-chave, as creches e as pré-escolas ofereceriam oportunidades para a estimulação cognitiva e não cognitiva e para o desenvolvimento infantil. Indicam que o Brasil precisaria trabalhar no sentido de melhorar a qualidade do ensino infantil. “[...] Por fim, o Brasil pode incentivar municípios a fornecer recursos para a melhoria dos centros, com base em medidas observacionais de qualidade, bem como incentivos para bons centros” (EVANS; KOSEC, 2011, p. 34). Essa orientação apresentada coaduna-se ao argumento anunciado pelo ideário neoliberal da maior eficiência do setor privado na execução dos serviços em contraposição ao setor público.

Apresenta-se o exemplo do município do Rio de Janeiro, que, para prover vagas em creches para a metade mais pobre da população, seria necessária uma expansão de 90%. Só que, entre as demandas de vagas existentes, há muitas crianças não pobres cujas famílias poderiam arcar com o pagamento de uma creche. Se essas vagas públicas fossem dadas, somente, aos mais pobres que, realmente, não pudessem pagar, então o Rio de Janeiro só precisaria expandir o número em 69%, a fim de satisfazer a demanda. Percebemos, então, que a solução passa pelo pagamento por parte dos pais para aqueles que não comprovarem pobreza, mostrando e indicando-se claramente a possibilidade da cobrança.

De acordo com o documento, esse mesmo problema da ineficácia da ocupação de vagas públicas existiria em todo o Brasil. Nas creches públicas, 20% das vagas oferecidas seriam ocupadas por crianças cujas famílias estão entre o quinto mais rico do Brasil. Nesse sentido, se essas mesmas vagas fossem realocadas para os 20% mais pobres, a matrícula em creches entre os mais pobres aumentaria pela metade. Essa ação justificar-se-ia pelo fato de que o retorno da Educação Infantil seria mais elevado para as famílias mais pobres e carentes, aquelas que disporiam de menos recursos para financiar o desenvolvimento na primeira infância.

Mostra-se o que se denominou de métodos alternativos de fornecer a Educação Infantil: quais seriam: exploração de “[...] mecanismos alternativos para

fornecer Educação Infantil, especialmente para as crianças mais novas. Esses mecanismos são uma variação aos centros padrão e podem ser usados para atingir crianças que não são eficiente ou eficazmente alcançadas pelos métodos usuais” (EVANS; KOSEC, 2011, p. 52-53). Dois exemplos de alternativas seriam o Primeira Infância Melhor - PIM, programa do Estado do Rio Grande do Sul –, que se concentra em crianças desde o nascimento –, e o Asas da Florestania Infantil, ou programa Asinhas, no Estado do Acre – que se concentra em crianças na idade pré-escolar.

O primeiro programa apresentado como alternativa à Educação Infantil caracteriza-se pela oferta de cuidados domésticos para crianças e oferece duas modalidades de atendimento: o atendimento individual para as mulheres grávidas e para crianças desde o nascimento até os dois anos e 11 meses de idade, e cuidados em grupo para mulheres grávidas e para crianças entre três e seis anos de idade.

Nesse tipo de programa, no atendimento individual, um agente visitaria a casa, periodicamente, e realizaria atividades de estimulação cognitiva, além de verificação da saúde infantil e do monitoramento do desenvolvimento. Para o atendimento em grupo, os participantes reunir-se-iam em um centro comunitário, salão de igreja ou outro espaço e participariam de jogos e atividades para estimular as crianças ou preparar as gestantes para a maternidade. De acordo com documento, uma avaliação realizada que comparou crianças antes e depois do PIM teria mostrado avanços no desenvolvimento cognitivo, social e motor.

O programa Asas da Florestania Infantil da Secretaria Estadual de Educação no Acre ofereceria estímulo infantil em casa e teria sido criado para atingir às crianças em áreas remotas. O programa utilizaria a estratégia de visita domiciliar feita por agentes educacionais (alunos do Ensino Médio ou professores recém-formados) para apoiar o desenvolvimento social, psicomotor e cognitivo das crianças, escolheriam uma casa em uma comunidade que receberia todas as crianças.

Na mesma direção apontada pelo BM, ao tratar-se da faixa etária do zero aos três anos, evidencia-se, na pesquisa realizada pela FMCSV e Fundação Itaú Social, que em Portugal a família é a principal responsável e o Estado apoia a educação da criança. Desse modo, o Estado não tem o dever de oferecer estabelecimentos para o atendimento educativo das crianças nessa faixa etária. Isso se daria por acreditar-

se que não é responsabilidade do governo garantir a educação das crianças de zero a três anos, mas seria de competência da família. Todavia, assevera-se que se a família não tiver um adulto que possa ficar em casa caberia ao Estado apoiá-la, oferecendo creches para acolher seus filhos nos períodos em que os responsáveis estiverem trabalhando (FUNDAÇÃO ITAÚ; FMCSV, 2014).

Para atendimento nessas creches que receberiam o apoio do Estado e para outras formas de atendimento direto às crianças de zero a três anos, o setor público, por meio do Ministério da Solidariedade e da Segurança Social - MSSS (ou seja, não do Ministério da Educação já que o trabalho não é educativo, mas, assevera-se que apresenta componentes educativos), repassa os recursos para organizações filantrópicas – instituições privadas sem fins lucrativos para que realizem o trabalho. Essas instituições seriam as responsáveis por oferecer os equipamentos, contratar os recursos humanos e gerir os serviços. Por isso, se diz que as creches são privadas, embora recebam recursos do setor público. Desse modo, haveria uma cooperação em que o MSSS repassaria um valor mensal por criança, e os pais coparticipariam de acordo com a renda familiar (FUNDAÇÃO ITAÚ; FMCSV, 2014).

Para além disso, existiriam, também, pré-escolas e creches geridas por instituições privadas com fins lucrativos que poderiam receber recursos públicos, e no caso de não receberem, teriam os custos pagos integralmente pelas famílias, ou seja, instituições pagas e privadas. De acordo com dados apresentados no estudo das fundações,

[...] em 2012, das 84.067 crianças matriculadas em creches no país – aproximadamente 35% das crianças de 0 a 3 anos –, 68.498 (81%) eram atendidas por instituições filantrópicas, enquanto 15.569 (19%) estavam matriculadas em estabelecimentos privados com fins lucrativos. Apenas um número irrisório de creches ainda está sob a responsabilidade direta do governo central, por meio de instituições geridas pelo ISS, ou de governos locais (FUNDAÇÃO ITAÚ; FMCSV, 2014, p. 16).

De acordo com apontado no estudo, “[...] para as crianças portuguesas de 0 a 3 anos não há uma política específica para garantir o acesso às creches [...] cuidar das crianças nessa faixa etária é considerado dever prioritário da família, e, apenas quando ela não pode arcar com essa responsabilidade, o Estado entra como coadjuvante e apoiador da família” (FUNDAÇÃO ITAÚ; FMCSV, 2014, p. 17).

As formas de atendimento, para a faixa etária de zero a três anos, que são divididas em creches, amas e creches familiares, são demonstradas no quadro a seguir.

Quadro 16: Formas de atendimento para as crianças de zero a três anos em Portugal

Creches	São de responsabilidade do Ministério da Solidariedade e da Segurança Social – MSSS; Resposta social, de natureza socioeducativa; Atendem no período diário de impedimento dos pais ou da pessoa que tenha a guarda da criança; Oferecem cuidado, mas também educação (não se explica quais atividades educativas).
Amas	Atendimento por mulheres em suas casas - Elas oferecem basicamente o cuidado, com poucas exceções – quando fazem parcerias para enriquecer seu currículo ¹⁷⁸ .
Creches familiares	Caracterizada como um conjunto de Amas (entre 12 e 20) residentes na mesma região geográfica; Atuam cada uma na sua residência; Vinculadas/apoiadas por uma mesma organização filantrópica que possui uma ou mais creches.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Dois tipos de profissionais atuam nas creches:

a) Técnicos na área do Desenvolvimento Infantil ou ajudantes de Ação Educativa – com ensino secundário completo, trabalham na sala do berçário com grupos de bebês que ainda não andam

b) Educadores de Infância – com formação universitária, são apoiados por ajudantes de ação educativa e trabalham com grupos de crianças que já sabem andar.

Os educadores de Infância são responsáveis pelo projeto educativo e pedagógico da creche, e, com os ajudantes de ação educativa, desenvolvem atividades de cuidado e sociopedagógicas junto às crianças a partir de 1 ano. No berçário, a lei não requer a presença de um educador de Infância no trabalho direto com os bebês. Esse trabalho é realizado pelos técnicos na área do Desenvolvimento Infantil ou ajudantes de Ação Educativa, sob supervisão dos educadores de Infância (FUNDAÇÃO ITAÚ; FMCSV, 2014).

¹⁷⁸ É o caso das Amas ligadas à creche Olivais Sul, visitada pelos pesquisadores nos arredores de Lisboa, que contam com apoio e orientação pedagógica de profissionais da Associação Criança, por meio de projeto em parceria com a Fundação Gulbenkian.

As Amas são mulheres desempregadas ou aposentadas que podem candidatar-se a cuidar de até quatro crianças de zero a três anos (mas apenas uma delas pode ter menos de um ano) na própria casa. Aponta-se que existe um sistema de seleção após cadastramento no MSSS. As Amas podem ser vinculadas a organizações filantrópicas ou, raramente, ligadas ao ISS do MSSS, contradizendo o que afirmam, anteriormente, de que passariam por sistema de seleção e cadastramento. Para tornar-se Ama, a mulher deve comprovar, de acordo com o estudo, boa índole e gosto em cuidar de crianças pequenas e ceder a própria residência para o trabalho. Não haveria exigência de nenhuma formação mínima e específica para ser uma Ama, apresentam-se alguns requisitos básicos:

- aspectos comportamentais adequados: perfil 'maternal', maturidade, boa capacidade de relacionamento, sentido de responsabilidade;
- boas condições de saúde: todos os anos, as Amas devem apresentar atestado que confirme que elas e seus agregados familiares estão saudáveis;
- capacidade comprovada para ler e escrever corretamente;
- exigência de idade superior a 21 anos e inferior a 55 anos no ingresso;
- bom ambiente familiar e aceitação da família de que ela pratique a atividade (FUNDAÇÃO ITAÚ; FMCSV, 2014, p. 25).

Conforme se apresenta no estudo, a aceitação de candidaturas, o treinamento e a supervisão das Amas ficam a cargo das organizações filantrópicas que possuem creches e de representações regionais do MSSS, que fariam uma checagem de cada Ama para verificar se o espaço é seguro e se as condições de higiene são adequadas. Ademais, essas instituições seriam responsáveis por apoiar as Amas, pedagogicamente, e acompanhar a qualidade do seu trabalho e pagá-las. Assim como ocorre nas creches, o pagamento das Amas é também corresponsabilidade dos pais, contudo, o valor cobrado é menor (FUNDAÇÃO ITAÚ; FMCSV, 2014).

Para o conjunto de Amas vinculadas/apoiadas por uma mesma organização filantrópica haveria a denominação de "creche familiar", nesse arranjo, as Amas continuariam trabalhando em casa, mas teriam encontros e apoiariam umas às outras e receberiam a supervisão de técnicos das organizações filantrópicas. Contariam, para isso, com uma equipe de apoio técnico. Tal "equipe" seria formada por até dois educadores de Infância, do MSSS ou das instituições filantrópicas

responsáveis. Em alguns casos, elas participam das formações de equipe junto à equipe da creche da organização filantrópica. De acordo com o estudo, as creches familiares articulariam até 12 Amas, numa rede de assistência e de supervisão conduzida por uma organização filantrópica da região. Essa organização formaria as Amas em até dois meses, elaborando-se um parecer técnico para o credenciamento das profissionais e visitaria cada uma delas no seu próprio espaço toda semana. As visitas teriam como objetivo a troca de informações sobre o desenvolvimento das crianças, conversar sobre o plano pedagógico e planejar atividades ligadas ao Plano Pedagógico desenvolvido na organização filantrópica. Quando possível, a organização ainda apoia as Amas em passeios com as crianças (FUNDAÇÃO ITAÚ; FMCSV, 2014).

Destaca-se no estudo que os recursos repassados por criança pelo

[...] MSSS às organizações filantrópicas para pagamento das Amas e a coparticipação dos pais são relativamente baixos, menores do que se as crianças fossem assistidas diretamente nas creches. **Com a recente crise econômica, tornou-se um mercado de trabalho atrativo, criando postos de trabalho para as pessoas com menor formação.** Para os pais, é uma solução mais barata do que pagar a mensalidade da creche (FUNDAÇÃO ITAÚ; FMCSV, 2014, p. 26, grifos nossos).

O Ministério da Solidariedade e da Segurança Social – MSSS é o órgão responsável pelas creches em nível nacional e suas atribuições, entre outras, são gerir os recursos públicos destinados ao setor e firmar convênios com as instituições prestadoras de serviço.

Haveria uma decisão política por parte do governo nacional de não mais atuar como provedor direto de serviços de atenção a crianças de zero a três anos, isso a partir dos anos 2000. Assim, os equipamentos governamentais que possuíam creches foram repassados para organizações filantrópicas, que teriam se comprometido a realizar o atendimento às crianças nessa faixa etária. Apresenta-se no estudo uma fala de pessoa nominada como líder de entidade representativa de organizações filantrópicas, que avalia: “Eles perceberam que a rede solidária faz melhor, com menor custo” (FUNDAÇÃO ITAÚ; FMCSV, 2014, p. 26). Essa afirmação nos faz observar, nitidamente, o objetivo de cortar custos e entregar ao setor privado que seria mais eficiente que o Estado na execução das políticas, conforme

recomendado pelas políticas neoliberais em processo, ainda, de implementação no Brasil.

Conforme propõe Rosemberg (2002), as políticas de Educação Infantil no Brasil, assim como em outros países capitalistas e subdesenvolvidos, vêm sendo construídas com fortes influências de determinações dos chamados modelos ditos “não formais” a baixo investimento público. Vemos isso, claramente, ao trazer-se indicativos das Amas, das creches familiares e os demais arranjos enunciados como educativos para o atendimento à criança que, apesar de evidenciarem um retrocesso histórico ao analisarmos a história da Educação Infantil no Brasil, são apresentados como exemplos de experiências que podem nos inspirar para resolver o problema do acesso à Educação Infantil.

Compreendemos nesses indicativos alternativos de formas de promover o desenvolvimento da infância, propostas nos documentos, o desmonte da Educação Infantil, o que se propõe são formas barateadas de oferecer um serviço desenvolvido de forma esporádica e por pessoas que não tem formação na área educacional que, pretensamente, fariam um trabalho, também, adjetivado de educativo, mas que nem de longe podemos comparar com o trabalho realizado por professores nas creches. Assim, mais uma vez, vemos o barateamento atingir à Educação Infantil. Por outro lado, quem desempenharia a coordenação desses programas seriam, invariavelmente, institutos, fundações, ONGs ligadas ao terceiro setor. Ora, o terceiro setor ganharia um nicho de atuação e, ainda, supõe-se, custaria mais barato para o Estado.

Vejamos como as intenções ficam claras a partir do seguinte excerto:

Mesmo existindo alternativas para o estímulo cognitivo infantil em centros de Educação Infantil, o Brasil pode promover uma **maior exploração das possibilidades**, estabelecendo padrões mínimos e permitindo que os municípios **explorem as alternativas**. Por fim, dados os custos significativos associados à expansão do acesso à Educação Infantil, os municípios devem estabelecer prioridades claras e fazer opções adequadas entre qualidade e quantidade que permitam atingir as metas de forma eficiente. **No nível das creches – que não precisa ser universalizado** – os municípios podem perceber que as melhorias na qualidade das atividades e na estrutura do programa de creches que atendem às crianças mais desfavorecidas rendem mais benefícios do que a expansão do número de vagas disponíveis em creches públicas (EVANS; KOSEC, 2011, p. 60, grifos nossos).

Como a creche não possui obrigatoriedade legal no Brasil, estabelece-se um impasse entre quantidade e qualidade, como se um aspecto sendo atendido logo se excluiria o outro. Desse modo, a opção recomendada é a de que se prime pela qualidade da oferta, mesmo que seja restrita ao atendimento a poucos, e se reprima a quantidade, pois quantidade é entendida como contrária à qualidade. Vejamos: “Dados os retornos no Desenvolvimento na Primeira Infância com o aumento da qualidade, é muito provável que essas melhorias superem os benefícios de oferecer atendimento de menor qualidade em creches a todas as crianças que buscam uma vaga [...]”(EVANS; KOSEC, 2011, p. 47-59). Desse modo, atender a toda a demanda reprimida – em detrimento da qualidade da creche – pode ser um mau investimento.

Ora, quando tratamos da necessidade de expansão das vagas em creches e em pré-escolas tratamos, sim, de quantidade e, ao buscarmos a ampliação quantitativa apreendemos que deve vir acompanhada da qualidade, não são aspectos que se excluem, mas que se complementam. A quantidade não irá gerar má qualidade, o que gera má qualidade são escolas – creches e pré-escolas – que não recebem investimentos suficientes para seu funcionamento. E para que caminhemos em direção à qualidade, é necessário que as escolas existam.

Por fim, haveria, conforme apontam os pesquisadores do BM, áreas inovadoras com potencial para melhorar o desenvolvimento da primeira infância no Brasil que precisariam ser exploradas: colaboração intersetorial, o melhor aproveitamento dos recursos do setor privado como forma de promover a expansão, a qualidade e a inovação na Educação Infantil, e garantia de oportunidades para crianças em municípios com menos disposição política para oferecer esses serviços.

A intersetorialidade exigiria uma coordenação eficaz tanto nacional quanto local, ou seja, centralização das decisões bem ao modo neoliberal, que, necessariamente, teria de ser feita fora dos padrões das secretarias de saúde e educação. Assim, recomenda-se o estabelecimento de agências de coordenação intersetoriais e o incentivo à integração de serviços. Nesse ponto, é interessante, apesar de não ser o foco do nosso estudo, destacarmos que o Programa Criança Feliz proposto pelo Governo de Michel Temer não está sob a coordenação nem do Ministério da Educação e nem mesmo da Saúde, visto que propõe ações que englobariam tais ministérios, mas encontra-se sob o comando do Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário, e que, em nível municipal, ainda não há clareza

de quais órgãos coordenarão o programa, mas há grande probabilidade que esse seja um campo de atuação do terceiro setor, as agências de coordenação intersetoriais. Desse modo, estamos seguindo as orientações dadas pelos pesquisadores do BM.

Com relação ao indicativo das parcerias, entre áreas inovadoras a serem exploradas pelo Brasil, demarca-se que poderiam oferecer recursos significativos para expandir os serviços de desenvolvimento na primeira infância, além de melhorar a sua qualidade e inovar para atingir as populações mais carentes.

Conforme Evans e Kosec (2011),

Os municípios devem envolver o setor privado, a fim de adotar novas práticas que incrementem a qualidade dos serviços e também para poder explorar a possibilidade de contratação dos fornecedores do setor privado para atingir as populações mais necessitadas por meio de mecanismos inovadores (EVANS; KOSEC, 2011, p. 74).

Diante disso, o MEC, sugere-se no documento, poderia identificar e destacar exemplos das melhores práticas de parcerias público-privadas e disseminar essas experiências para que fossem aproveitadas e ampliadas para outros espaços e lugares.

Ao analisarmos a pesquisa realizada em Portugal pela FMCSV e pela Fundação Itaú, já nos apresentam essas possibilidades que poderiam ser exploradas no Brasil, a partir da perspectiva da consolidação das parcerias público-privadas, por exemplo: para as crianças de três a cinco anos, “[...] família e Estado são corresponsáveis: A partir dos 3 anos, considera-se que as crianças estão mais preparadas para participar de atividades educativas intencionalmente desenvolvidas por profissionais da educação, fora do âmbito familiar, [...] essas atividades são denominadas “componente letivo” do processo educacional” (FUNDAÇÃO ITAÚ; FMCSV, 2014, p. 14). Desse modo, o Estado ofereceria pré-escolas nas quais as famílias poderiam manter as crianças gratuitamente por até cinco horas diárias, participando das atividades “[...] letivas, ou seja, estruturadas por educadores de Infância”. (FUNDAÇÃO ITAÚ; FMCSV, 2014, p. 14). Se a criança precisar

[...] permanecer mais horas na pré-escola, as famílias, governos locais e/ou outras instituições deverão custear esse período, denominado ‘componente de apoio às famílias’. Nesse espaço de tempo, são realizadas atividades de animação socioeducativas, coordenadas por profissionais de diferentes áreas – muitas vezes,

sem formação específica em Educação Infantil (FUNDAÇÃO ITAÚ; FMCSV, 2014, p. 14).

Apresenta-se no estudo que, em Portugal, o setor público, por meio do Ministério de Educação, atuaria como prestador direto de serviços às crianças pequenas apenas na pré-escola, dos três aos cinco anos de idade. Assim, além de financiar o denominado de “[...] componente letivo das pré-escolas, o MEC é responsável pela sua gestão. Portanto, diz-se que as pré-escolas são majoritariamente públicas e gratuitas” (FUNDAÇÃO ITAÚ; FMCSV, 2014, p. 15). As parcerias entrariam no sentido de oferecer o chamado componente de apoio às famílias, aquele período para além das cinco horas ofertadas pelo MEC. Tal atendimento envolveria a participação das famílias, dos governos locais (municipalidades, denominadas autarquias) e do MSSS (FUNDAÇÃO ITAÚ; FMCSV, 2014).

No que se refere às atividades que seriam oferecidas no período que ultrapassa as cinco horas, afirma-se que essa definição

[...] varia, de acordo com os interesses das famílias, das oportunidades de apoio (públicas ou privadas) e da disponibilidade de recursos locais. Há também pré-escolas filantrópicas, cofinanciadas pelo MSSS, com participação das famílias e, em alguns casos, das instituições mantenedoras das organizações filantrópicas (FUNDAÇÃO ITAÚ; FMCSV, 2014, p. 15).

Com relação à universalidade e à obrigatoriedade, indica-se que para a pré-escola o acesso é universal; todavia, não é obrigatório. Porém,, apenas os pais que desejarem podem colocar os filhos na pré-escola e, neste sentido, o Estado deveria garantir o acesso, mas isso pode ser realizado tanto pelo sistema público ou filantrópico e ainda haveria a possibilidade, em número reduzido, do repasse de recursos para organizações privadas com fins lucrativos se não houver vagas públicas nem filantrópicas (FUNDAÇÃO ITAÚ; FMCSV, 2014).

Ao tratar-se da apresentação do atendimento para as crianças na pré-escola, esse é apresentado com o seguinte título: “Crianças de 3 a 5 anos: Educação e também Cuidado”, demarcando-se que existe educação, mas também cuidado. Algumas atividades a serem desenvolvidas podem ser visualizadas no seguinte quadro:

Quadro 17: Atividades desenvolvidas nas Pré-escolas de Portugal

Pré-escolas	Componente letivo: desenvolvido pelos educadores de Infância junto às crianças de 3 a 5 anos, durante um período de cinco horas diárias nas pré-escolas.
	Componente de apoio às famílias ou atividades de animação socioeducativas: realizadas no período anterior ou subsequente às atividades letivas, as crianças devem ser cuidadas.
Atividades fora do espaço das pré-escolas	Animação infantil e comunitária: destinada a crianças de 3 a 5 anos que vivem em zonas urbanas periféricas, populosas e carentes, e que não têm acesso à pré-escola.
Educação de Infância itinerante	Destinada a crianças de 3 a 5 anos, residentes em zonas rurais, desenvolve atividades educativas nos locais onde, pelo número insuficiente de crianças (menos de 15), não haveria pré-escola.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

As pré-escolas ou jardins de infância seriam responsabilidade da administração pública - do MEC, dos governos municipais e do MSSS - e privada sem fins lucrativos - organizações filantrópicas - e com fins lucrativos - empresas e cooperativas. Esses estabelecimentos podem ser autônomos ou associar-se a estabelecimentos de Ensino Básico, ou, ainda, juntar-se a um agrupamento de escolas. Conforme dados do MEC, apontados no estudo, haveria um número maior de crianças com idade de cinco anos matriculadas pelo fato de que teriam prioridade no sentido de preparação para a entrada no Ensino Básico no ano seguinte (FUNDAÇÃO ITAÚ; FMCSV, 2014).

Tanto as pré-escolas públicas como também as filantrópicas ofereceriam os dois tipos distintos de atividades. No componente letivo, de cinco horas diárias, que nas instituições pré-escolares públicas é gratuito e de responsabilidade do MEC, colocam-se em prática as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil.

O Componente de Apoio à Família consiste em atividades de animação socioeducativa, de duração variável de acordo com a necessidade das famílias, cofinanciado por elas e com recursos vindos dos governos locais, pelo MSSS, por organizações filantrópicas. Nesse sentido, no componente letivo, o pessoal “envolvido” é formado por educadores de Infância com formação universitária, e, ainda, por ajudantes de Ação Educativa, com Ensino Secundário, são pagos pelo MEC. Esses educadores de Infância seriam os responsáveis pelo projeto educativo

e pedagógico da pré-escola, e supervisionariam as atividades desenvolvidas por outros profissionais no “componente de apoio à família”. Já os ajudantes de Ação Educativa desenvolveriam atividades de cuidado, vigilância e apoio aos educadores de Infância, com salários pagos pelos governos locais (FUNDAÇÃO ITAÚ; FMCSV, 2014).

No Componente de apoio à família/Animação socioeducativa, o trabalho envolveria profissionais de diferentes áreas contratados para esse fim. As atividades a serem realizadas seriam definidas em conjunto pelas pré-escolas e famílias e, incluindo recreação, aulas de idioma estrangeiro, aulas de música, dança e outras modalidades de expressão artística e esportes, entre outras (FUNDAÇÃO ITAÚ; FMCSV, 2014). Ao procuramos compreender o que se propõe, partimos do que apresentou Rosemberg (2002) ao afirmar que, para reduzir os investimentos públicos, as políticas constituídas e os programas apoiam-se nos recursos da comunidade, criando programas denominados “não formais”, “alternativos”, “não institucionais”, isto é, espaços, materiais, equipamentos e recursos humanos disponíveis na “comunidade”, ainda que falte conhecimentos profissionais, materiais pedagógicos, que não se tenham objetivos e intencionalidades claros, entre outros.

Com relação à avaliação das atividades desenvolvidas, haveria um Gabinete de Avaliação Educacional – responsável por planejar, elaborar, validar, aplicar e controlar instrumentos de avaliação externa da aprendizagem – que a partir de 2012, teria deixado de integrar a administração direta do Estado, tornando-se uma entidade autônoma e independente o que, de acordo com a compreensão dos autores do estudo, aumentou a credibilidade dos resultados das avaliações realizadas pelo órgão, por não estar mais vinculado ao MEC ou ao Estado de modo geral. Abre-se, então, mais um nicho de atuação por meio de parcerias, também aqui no Brasil, pois, poder-se-ia contratar empresas privadas para realizar tais avaliações, também na Educação Infantil.

A partir dessas informações, evidencia-se no estudo a diversidade de entidades que promoveriam o atendimento à infância, tanto a administração pública e a privada - com e sem fins lucrativos – estariam

[...] empenhadas no esforço de priorizar a Primeira Infância, desenvolvendo formas de articulação e cooperação para atingir esse objetivo. Esse esforço conjunto resulta em diferentes tipos de resposta ao desafio que é cuidar e educar as crianças pequenas,

com participação ativa das famílias, parceiras e cofinanciadoras, na medida de suas possibilidades (FUNDAÇÃO ITAÚ; FMCSV, 2014, p. 29).

Essas propostas que seriam desenvolvidas na organização de Portugal poderiam ser seguidas no Brasil de acordo com a perspectiva da FMCSV e da Fundação Itaú. Todavia, chamamos atenção para aquilo que Rosemberg (2002) assevera, e que nos auxilia na compreensão da gravidade dessas propostas, no sentido de que a crítica não seria interposta apenas por serem programas informais, nem mesmo pela economia que faria, contudo, ressalta-se o fato de que podem configurar-se como programas incompletos, emergenciais, que acabam por se estender ao longo do tempo, o que resulta, constantemente, em atendimento de pouca efetividade e muita instabilidade, e que tem destinatário certo, quais sejam: os pobres, que necessitam de políticas estáveis, duráveis, comprometidas com a universalidade.

Vemos que a organização proposta está articulada e converge não com a preocupação com a qualidade do atendimento educativo que será oferecido, nem com o nível de profissionalismo dos que estiverem envolvidos em sua consecução, mas com os enunciados de implementação das parcerias público-privadas para a oferta das políticas sociais focalizadas.

O que queremos demarcar não é a impossibilidade de se realizarem programas que promovam o desenvolvimento da infância em outros espaços que não seja no espaço da escola, da creche. Sabemos que isso pode ocorrer quando seriamente são propostos, tendo como fundamento a preocupação com a criança e não apenas com os gastos, o que parece não ser o caso nos documentos e exemplos apresentados.

É neste espaço de retrocesso temerário em que as amas são ressuscitadas para nos servir de exemplo, em que qualquer pessoa sem formação específica estaria habilitada por meio de visitas esporádicas a orientar os pais para o atendimento educacional para a criança. É nessa direção que transitam propostas como a do Prefeito de São Paulo, Jorge Dória do PSDB, eleito no ano de 2016, de instalar creches nos metrô de São Paulo¹⁷⁹. Da instalação das creches nos metrô

¹⁷⁹ Essa proposta de Dória não é nova, Rosemberg (2002) afirma que Jânio Quadros ao concorrer com FHC à Prefeitura de São Paulo, em 1985, apresentou a ideia de '[...] construir creches dentro das estações de metrô para 'usar espaço ocioso' na comunidade; recordo, também, que o então secretário da educação do estado de São Paulo, Pinotti, sugeriu que a função de educadoras de

ao que parece ele desistiu, todavia, apresentou no dia 28 de março de 2017 a proposta de coparticipação da sociedade civil na educação, nesse caso, na Educação Infantil, mas da sociedade identificada com expoentes do setor bancário tais como o Banco Bradesco, o Itaú e o Santander, o que demonstra a pertinência das preocupações que apresentamos nesta tese¹⁸⁰. Chegaria a ser cômico se não estivéssemos tratando de assunto tão sério e relevante. Porém, é a partir dessas propostas que nos parecem, em muitos casos, absurdas, que se mostram as intencionalidades: diminuir gastos com políticas sociais, baratear a educação, formar parcerias.

Essa recomendação aponta para o que destaca Arelaro (2008), ao observar como os custos das creches diretas são, efetivamente, mais altos que os das privadas, filantrópicas e comunitárias, ao se levar em conta que o trabalho nas primeiras será realizado com exigência de “[...] profissionais do magistério, a manutenção dos estabelecimentos e, ainda, a implementação dos projetos pedagógicos, é de supor que a busca pela manutenção e expansão das parcerias firmadas com o setor privado sejam consolidadas (ARELARO, 2008, p. 61), e recomendadas conforme vemos acontecer por meio deste documento produzido pelo BM.

Coadunando-se ao anunciado no documento produzido pelo BM, o discurso do economista chefe do Instituto Ayrton Senna, parceiro do TPE e da FMCSV e Fundação Itaú Social, Ricardo Paes de Barros¹⁸¹, um dos pais do Bolsa Família, como é anunciado em entrevista concedida à Revista Época em agosto de 2015,

creche fosse desempenhada por internas da Febem, para ocupar mão-de-obra ociosa; lembro o encaminhamento para creches (e não para pré-escolas) de pessoas leigas alistadas no programa Frente de Trabalho do Estado de São Paulo, como ocorre na Prefeitura de Mauá. Agora, o ex-governador do Distrito Federal, Antônio Gois, propõe a última novidade: cesta pré-escola, acompanhada de salário pré-escola’ (ROSEMBERG, 2002, p. 56).

¹⁸⁰ Notícia disponível no site do jornal Folha de São Paulo: <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2017/03/1870324-doria-reune-presidentes-de-bancos-e-pede-apoio-para-construcao-de-creches.shtml>. Acesso em: 29 mar. 2017.

¹⁸¹ É economista-chefe do Instituto Ayrton Senna, professor do Insper (Instituição de ensino superior e de pesquisa, que anuncia pretender ser a melhor nas áreas em que atua e ser reconhecida como tal, sem fins lucrativos que anuncia reverter todo o resultado de seu trabalho para a realização da missão de ser um centro de referência em educação e geração de conhecimento nas áreas de administração, economia, direito e engenharia. Pretendem formar líderes e profissionais inovadores. É coordenador do Núcleo de Pesquisa em Ciências pela Educação da instituição. Graduado em engenharia, mestre em estatística e doutor em economia. Trabalhou no IPEA por 30 anos, entre os anos de 2011 a 2015 foi subsecretário de Ações Estratégicas da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República.

intitulada de “A crise da educação é mais grave do que a da pobreza – diz que o Plano Nacional de Educação é pouco ambicioso e critica o preconceito do governo contra o setor privado”, afirma que a “A creche não é a solução para todas as crianças. Mães e pais, em suas casas, com suporte do Estado, com atendimento médico, podem promover o desenvolvimento fantástico da criança”, e cita como exemplo o mesmo programa do Rio Grande do Sul, já apontado no documento produzido pelo BM, o PIM. “[...] Precisamos de um programa em que os agentes de saúde olhem pelo desenvolvimento das crianças e orientem as famílias” (BARROS, 2015, a/p).

A ideia de Barros (2015) não é nova e está em acordo com o que afirmava o PSDB no seu programa para campanha do Presidente da República, FHC, no ano de 1998, em que afirmavam:

Não se deve subestimar a capacidade das mães de família, mesmo aquelas com pouca escolaridade, de realizar muitas das tarefas próprias da creche, desde que cuidadosamente orientadas. Por isso mesmo, em nenhum país se pretende universalizar o atendimento das crianças em creche; ao contrário, a permanência junto à mãe tem sido estimulada por programas de apoio e de orientação materno infantil (PSDB, 1998, p. 78 apud ROSEMBERG, 2002)¹⁸².

Aferimos que o PSDB, Barros, o documento do BM, a FMCSV e a Fundação Itaú (os últimos ao trazerem a experiência da organização de Portugal como exemplos) ignoram, com propósitos claros, que o trabalho educativo desenvolvido nas creches e pré-escolas visa ao desenvolvimento da criança por meio do ensino e que, entendendo que para a realização deste trabalho existem conhecimentos que precisam ser apreendidos e mobilizados para o atendimento educacional dispensado à criança, assim como são necessários materiais pedagógicos, estruturas físicas prédios escolares adequados.

Para isso, não bastam apenas conhecimentos provenientes da área médica, ou cotidianos, ou ainda cuidados com a saúde. São necessários conhecimentos pertinentes à educação, próprios dos sujeitos que se dedicam a processos formativos para o desenvolvimento de tais atividades, quais sejam: os professores. Assim, para além de boa vontade e de disponibilidade, sendo que a última muitos pais não têm por trabalharem o dia todo, para promover por meio do ensino o

¹⁸² Referência: Partido Social Democrata Brasileiro – PSDB. Programa do PSDB para a Presidência. São Paulo, 1998 (mimeo).

desenvolvimento da criança, são necessários conhecimento provenientes de formação específica que no caso do trabalho educativo está centrada na figura do professor.

Ignora-se o fato de que na classe trabalhadora há necessidade premente de acesso universal, para aqueles que o desejarem e precisarem, de creches que atendam, gratuitamente, e que tenham em seus projetos pedagógicos além do cuidado, necessário e pertinente, o componente educativo, de ensino, intencional, organizado para promover o desenvolvimento da criança e que este não pode ser feito por sujeitos aleatórios, sem conhecimento e comprometimento com o trabalho educativo.

O economista destaca com a enunciação da seletividade no acesso à creche, na focalização, assim a creche seria “[...] uma resposta para as crianças pequenas de mães pobres que trabalham. [...] a maior parte das creches públicas é usada por mães que não trabalham. [...] A política de creches deveria ser focalizada em quem precisa” (BARROS, 2015, s /p). Vemos que o direito à vaga em creches é da criança e não da mãe. Tal discurso remete a lutas que foram travadas e vencidas ao menos no texto legal no Brasil, mas que continuam a alavancar discussões que não têm outro propósito senão a focalização e não universalização das políticas sociais, entre essas as de educação; todavia, vemos que é recorrente também no documento do BM.

O que se propõe é algum tipo de socorro para aqueles que estão em situação de miséria absoluta, pois podem tornar-se incômodos, por exemplo, no sentido de transgredir a lei. Contudo, esse socorro dado à pobreza distancia-se da ideia de abrangência geral, não é para todos, nem mesmo ao tratar-se do atendimento educacional nas creches.

Para além da defesa da focalização anuncia, ainda, convergindo com o documento do BM, que existe uma discriminação contra o setor privado. Desse modo, haveria “[...] a ideia de que privatizar parte da educação é mercantilizar o setor. Esse é o grande nó dos serviços públicos do Brasil. Na educação essa mentalidade é brutal e representa um grande problema” (BARROS, 2015, s /p). Nesse sentido, o autor propõe que

Um Estado poderia gastar menos contratando uma rede de ensino particular. Ele não se preocuparia com infraestrutura, nem com o quadro de docentes. O foco do Estado seria o controle da qualidade

do ensino. Isso economizaria dinheiro e dor de cabeça. Imagina isso no Estado de São Paulo, que tem mais de 200 mil professores (BARROS, 2015, s /p).

Apresenta, também, como exemplo a ideia de testar o modelo de *charters schools* no Brasil, que são escolas privadas pagas pelo governo e gratuitas para a população. Barros destaca que na Colômbia já se estaria fazendo isso, que a Suécia estaria “[...] se livrando de todas as escolas públicas. O país paga para a rede privada prover o estudo. Para a família é gratuito – e só o que importa é a qualidade” (BARROS, 2015, s /p). Barros, em sua fala, evidencia a busca pela privatização das políticas sociais, inclusive educação e ainda promove uma desqualificação das escolas ao anunciar que o Estado estaria se livrando das escolas públicas.

Para Barros (2015), as pesquisas demonstram que se as crianças não têm uma atenção adequada nos primeiros anos de vida, as políticas posteriores com foco na redução dos danos são caras e pouco eficientes; no entanto, isso não significaria que a melhor solução seria a creche; o foco seria a atenção de qualidade e isso não necessariamente precisaria ser feito na creche pública (BARROS, 2015). Para comprovar a não necessidade da creche sustentada por Barros, coadunando-se às recomendações do BM, que tem desenvolvido pesquisas que estariam indicando que embora a pré-escola tenha efeitos importantes e duradouros no desenvolvimento da criança as avaliações em larga escala de creches tendem a encontrar impactos menores e transitórios, isso a partir de pesquisas de acompanhamento que teriam sido realizadas no município do Rio de Janeiro (BARROS et al., 2011). Essas pesquisas indicam que

[...] creches de alta qualidade e bem concebidas têm impacto substancial, mas esse impacto pode ser bastante sensível à qualidade dos serviços prestados. Como nos países em desenvolvimento a maioria das avaliações mede o impacto de serviços mal concebidos e de baixa qualidade, não é surpreendente que apenas impactos muito pequenos sejam encontrados. Assim, para conciliar a importância teórica da creche para o desenvolvimento da criança com os pequenos efeitos estimados, é imprescindível lançar alguma luz empírica sobre a relação entre eficácia e qualidade dos serviços de creche (BARROS et al., 2011, p. 214).

Os economistas caminham pelos mesmos indicativos do documento do BM de 2011 e da pesquisa comparativa da FMCSV e Fundação Itaú, em que se deveria fazer uma opção entre expansão quantitativa e qualitativa no atendimento da

Educação Infantil para o segmento creche, demarcando para a qualidade e quantidade espaços diferentes, contrapostos.

Conforme anunciamos, não defendemos a obrigatoriedade da creche para todas as crianças de zero a três, o que apreendemos é que na sociedade organizada sob a égide do capitalismo existem diversas famílias que não têm a oportunidade de ficar com os filhos pela própria necessidade de sobrevivência, ou seja, precisam vender sua força de trabalho para manterem-se vivos. Para essas crianças e para todas as demais que necessitam, compreendemos que deve ser garantido o direito de acessar às creches, espaços educativos nos quais exista uma organização sistemática de atividades relevantes que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento desses sujeitos, para tenham condições de apropriarem-se da cultura produzida e, assim, futuramente, consigam reconhecer qual tem sido o papel a eles destinado nessa organização social, a partir das ferramentas provenientes, também, por meio do acesso ao conhecimento, para que possam lutar por outra forma de sociedade que não esta em que vivemos hoje.

Ao buscarmos estudos sobre a educação em Portugal, encontramos o de Moreira (2012) que, ao analisar as políticas de Educação Básica do Brasil e de Portugal, assevera que as

[...] recomendações políticas, tanto para o Brasil quanto para Portugal, centram-se na **racionalização dos gastos públicos** por meio de uma gestão estratégica nessa área. Para driblar os efeitos dos cortes orçamentários, predomina uma **política que incentiva a parceria com o setor privado**. Em Portugal, isso foi perceptível com o partenariado socioeducativo no nível local, **o crescimento da quantidade dos chamados parceiros público-privadas e voluntários**. A **existência de ações privadas no setor público é bem maior em Portugal** do que no Brasil (MOREIRA, 2012, p. 307, grifos nossos).

Podemos inferir que a experiência de Portugal é tida como interessante para ser copiada no Brasil, se partirmos da perspectiva de incentivo ao corte das políticas sociais, à consolidação das parcerias público-privadas e à própria privatização, assim entendemos os motivos, as intencionalidades que levaram a FMCSV e Fundação Itaú a buscarem inspiração e divulgarem as experiências de Portugal na Educação Infantil como parâmetro para a Educação Infantil no Brasil.

Em Portugal, como pudemos observar a partir do documento produzido e divulgado pela FMCSV e Fundação Itaú, há uma cobrança instituída em relação ao

trabalho das creches que são desenvolvidas e organizadas não pela via da educação, mas ainda da assistência social e por meio de arranjos diversos, os quais buscamos superar há muito tempo no Brasil, tais como os estabelecimentos filantrópicos, fundações etc. Isso também se aplica ao chamado “Componente de apoio às famílias ou atividades de animação socioeducativas”, no segmento pré-escola, que revela a cobrança da família e a desvinculação do Ministério da Educação.

Entendemos, a partir dos documentos estudados até aqui, que no Brasil, considerando os institutos, as fundações, as ONGs, as OS, está se consolidando a definição das políticas educacionais, sobretudo, aquelas demandadas à Educação Infantil, a reconfiguração do papel do Estado como regulador, fiscalizador e financiador por meio da intensificação das parcerias público-privadas no provimento desta etapa, em especial, para as crianças de zero a três anos que, como vimos no estudo do INEP, é o segmento que demanda ações imediatas e urgentes para o acesso a vagas.

Os enunciados produzidos pelo TPE e seus parceiros, contraditoriamente, no caso específico os estudados nesta última subseção, engendram o fortalecimento do denominado terceiro setor, convergente com os pressupostos do público não estatal proposto pelo ideário neoliberal e intensificado no Brasil a partir da década de 1990 e indicam, ainda, para o desmonte da Educação Infantil na forma como foi reivindicada e é buscada pelos educadores. Há, ainda, a indicação, diríamos até, da extinção da etapa creche como a conhecemos hoje e procuramos aperfeiçoar na atualidade, vinculada à educação formal, e sua substituição por formas alternativas, barateadas e precarizadas de atendimento que, inevitavelmente, serve e servirá aos filhos da classe trabalhadora e não a todos, ou seja, os arranjos educativos para a infância têm destinatário certo, qual seja: os pobres.

6. CONCLUSÃO

Ao definirmos qual seria a nossa tese, a saber, a de que estão se construindo e materializando no Brasil espaços de atuação do empresariado na Educação Básica pública, por meio do terceiro setor (fundações, institutos, ONGs, OS), e que eles buscam consolidar-se por meio das parcerias público-privadas e, ainda, em específico, para a Educação Infantil, tem disseminado arranjos educativos, sobretudo, para a faixa etária de zero a três anos, que não se identificam com a Educação Infantil, procuramos, para comprová-la, seguir o caminho de sua constituição que está imbricada no processo de organização e de reorganização da sociedade capitalista a partir dos engendramentos demandados para a sua manutenção.

No processo, o Estado tem função essencial, e encontramos, ao buscarmos definir a sua atuação na sociedade capitalista contemporânea, os elementos que nos mostraram que este tem desempenhado função decisiva na materialização daquilo que passou a denominar-se no estado neoliberal de terceira via, enunciada sob o manto da participação da sociedade civil organizada.

Ao procurarmos a compreensão da função histórica do Estado na sociedade capitalista, partimos da compreensão do estado de bem-estar social, período em que o Estado amplia e mantém determinados direitos para os trabalhadores a partir, também, das lutas provenientes da própria classe trabalhadora. Todavia, ao enunciar-se o fim do estado de bem-estar social, há o desmonte dos direitos conquistados e a redefinição da própria função do Estado que, com a implantação do neoliberalismo, passa ser denominado de “estado mínimo” para as políticas sociais. Assim, são destituídos direitos conquistados nos enfrentamentos e lutas travadas pela classe trabalhadora. Mas, conforme vimos, o capitalismo conservar-se em meio a constantes crises e o próprio neoliberalismo, que se caracteriza, entre outros aspectos, pela privatização e liberdade total dos mercados é, também, reinventado e ganha novas roupagens apresentadas sob o discurso da terceira via.

Apreendemos que a terceira via em sua essência conserva o ideário neoliberal e, a partir da sua proposição, são organizados os elementos necessários para a construção de uma nova forma de atuação do Estado, que se caracteriza por

manter sua função de financiador de políticas sociais que continuam sendo mínimas e focalizadas, e passa a assumir um caráter regulatório, fiscalizador e avaliador dessas políticas, as quais são planejadas e até mesmo executadas pela chamada sociedade civil, corporificada no terceiro setor, representado por fundações, institutos, ONGs, OS, entre outros, que estão ligados às grandes elites empresariais. Uma das áreas de atuação do terceiro setor em nível mundial é a educação, inclusive básica.

A materialização do terceiro setor em atuação em esferas que pertenciam à alçada do poder do Estado se dá, a partir do contexto apresentado, por meio não apenas da privatização, apesar de não se abrir mão dela em determinadas áreas, mas também é o que tem sido mais comum ao se tratar da educação, com o engendramento das parcerias público-privadas na educação, as PPPEs.

No Brasil, o neoliberalismo apresentou-se sem que tivéssemos experimentado o estado de bem-estar social, ou seja, se em países mais desenvolvidos como, por exemplo, países europeus, como a Inglaterra, conseguiram alcançar algum nível do que se pôde chamar de estado de bem estar-social. No Brasil, não chegamos a experimentá-lo, pois recém havíamos promulgado a Constituição Federal de 1988, que trouxe avanços em direção ao estabelecimento de direitos sociais, fomos apresentados ao neoliberalismo no início dos anos de 1990 e com ele às políticas econômicas restritivas de direitos que o compõem.

Foi possível chegarmos a essa conclusão a partir da análise das legislações implementadas na década de 1990, especialmente, a partir do Governo de Fernando Henrique Cardoso. Com o estudo das legislações, dos documentos produzidos como o Plano de Reforma do Aparelho do Estado e das Mensagens do Presidente da República ao Congresso Nacional e, ainda, por meio dos teóricos estudados, entendemos que foram se constituindo espaços para a construção do terceiro setor e sua atuação nas políticas educacionais que constituem as parcerias público-privadas, também, para a área educacional.

Há, no período de FHC, um direcionamento claro para a desconstitucionalização, ou seja, aquelas conquistas, ainda que incompletas, provenientes da Constituição Federal de 1988 são desmontadas por meio de um comando econômico e político coadunado ao interesse das elites internacionais. Desse modo, o desmonte promovido não pode ser atribuído apenas ao Governo em

questão, mas é parte de uma construção, de um acordo cujas regras são emanadas dos atores internacionais e aceitas por aqueles à frente do Estado nacional. Assim, chegam ao Brasil, principalmente, por meio dos Organismos Internacionais, tais como o Banco Mundial e tratando-se, da educação, também por meio da UNESCO.

Dentre os elementos que podemos destacar na Constituição Federal como também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 - LDB, em que várias das demandas provenientes dos educadores foram esquecidas no mesmo processo que engavetou as propostas que vinham sendo objeto de discussões e aprovou-se uma LDB que advinha do projeto do Governo Federal, FHC, estão a manutenção das instituições públicas e privadas para o provimento do direito à educação e, ainda, a previsão da destinação de recursos públicos para instituições filantrópicas, escolas comunitárias, confessionais e fundações.

Garantiu-se já aí a possibilidade de fazer da educação um negócio a ser comercializado tanto pela possibilidade da existência das instituições privadas de educação, como pela destinação de recursos para instituições não públicas que como vimos demarcou importante espaço para o conveniamento do poder público com estabelecimentos não públicos para a oferta educacional, sobretudo, ao tratar-se da Educação Infantil, enunciada, neste período, na Constituição Federal e na LDB como parte da Educação Básica, sem; contudo, ao considerar-se a focalização na etapa do Ensino Fundamental, elencar recursos para que se pudesse atender a tal demanda, pois, ao seguir e implementar a lógica neoliberal da focalização ganharam centralidade os encaminhamentos que remetiam ao Ensino Fundamental, (como exemplo temos a implantação do Fundef, os PCNs) para o qual havia um comprometimento internacional de ampliação.

A implementação do Fundef explicitou ainda mais as indefinições quanto à responsabilidade com a Educação Infantil, remetendo aos municípios por meio da descentralização o encargo por essa etapa da Educação Básica e inviabilizando, com a falta de repasse financeiro, a implementação efetiva da Educação Infantil quanto ao atendimento das demandas existentes e, ainda, para que se pudesse concretizar uma ação educativa duradoura de qualidade. As omissões quanto a essa etapa da educação nos fizeram compreender a estreita relação estabelecida entre a educação e o projeto societário em construção, qual seja: desmonte das políticas sociais/investimentos mínimos, busca pela concretização das parcerias, e,

descentralização de responsabilidade com centralização de decisões no âmbito da União.

Houve, desse modo, um fortalecimento do terceiro setor e nele estariam incluídas organizações que se dedicam à prestação de serviços nas áreas de educação, de saúde, de assistência social, entre outros, considerados mais eficientes e menos dispendiosos na execução dos serviços. A desconstitucionalização, a implementação PDRAE, mesmo que não completa, a intensificação dos mecanismos de avaliação, as leis referentes à publicização dos serviços públicos concretizam o processo inicial e decisivo de mudanças na legislação brasileira que criou o público não estatal, ou o terceiro setor no atendimento do que era tido como exclusividade da esfera estatal, estabelecendo as premissas para os chamados termos de parceria voltados para a promoção, fomento e a gestão das relações de parceria entre o Estado e o terceiro setor.

Apreendemos que está, no período dos anos de 1990, a gênese das parcerias público-privadas para a educação, ao enunciá-la, no PDRAE, como um serviço não exclusivo do Estado, articulando-se sua vinculação ao público não estatal e abrindo-se espaço para o estabelecimento das parcerias.

Compreendemos que a atuação do terceiro setor não se dá, meramente, pela execução direta das atividades, mas também, em primeira instância, ocorre pela abertura de espaços na definição das políticas que são implementadas, desse modo, um dos passos em direção da constituição das parcerias e sua consolidação por meio de legislações específicas ocorre com a abertura da interlocução privilegiada oferecida não a todos mas, a grupos que representam as elites que estavam presentes no Governo de FHC e, ao estudarmos os Governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Vana Rousseff, também mantêm-se presentes. Ou seja, apesar de nos dois últimos Governos (Lula e Dilma) haver um espaço maior de participação de grupos contra hegemônicos, diferentemente do primeiro (FHC) em que a interlocução era realizada apenas com a elite econômica sem desconsiderar as ações de resistência organizadas por grupos ligados aos trabalhadores, nos segundos podemos concluir que houve interlocução também com os movimentos sociais organizados, todavia, as elites empresariais mantiveram-se atuantes e eram detentores de significativa representatividade nas definições das políticas implementadas, também das políticas educacionais.

Nos Governos de Lula e Dilma observamos um encaminhamento das políticas econômicas que priorizam o empresariado nacional e, ainda, são apresentadas diversas políticas sociais para atender a demandas específicas, o que remete, ainda, à focalização e não à universalização dos direitos sociais. Assim, mantém-se uma identificação com o modo de governar que tem seus fundamentos no neoliberalismo. Há, ainda, nesse sentido um estreitamento nas interlocuções entre o Governo, tanto nos Governos de Lula como também nos Governos de Dilma, com elite empresarial nacional isto engendra a construção da definição das políticas sociais, inclusive educacionais, por meio destas interlocuções, assim, mantem-se os espaços para definição, planejamento e implementação das parcerias para a educação e firmam-se com a elite empresarial articulações para tais propostas.

Todavia, podemos concluir que, no movimento contraditório do complexo processo em que se estabelecem permanências e recuos quanto aos direitos sociais, houve também, nos Governos do PT, uma ampliação das políticas de acesso à educação, também à Educação Básica que, a partir da Emenda Constitucional nº 59, do ano de 2009, passa a ser obrigatória além de gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade. Isso se reflete no acesso à Educação Infantil, etapa em que houve a destinação de recursos a partir da criação do Fundeb, regulamentado em 2007. Entretanto, apesar do avanço em relação ao repasse de recursos para a Educação Infantil, há uma subalternização do segmento creche, por sua não obrigatoriedade. Demonstra-se uma dicotomia no atendimento à criança pequena, permanecendo uma estratégia que favorece e converge com as políticas que podem indicar para as parcerias público-privadas, também pelo fato de manter-se o repasse de recursos públicos às instituições filantrópicas, ONGs, institutos etc., por meio de convênios com organizações sociais e outras estratégias e arranjos.

Os objetivos geral e específicos, delineados na introdução da tese, foram respondidos no decorrer do texto, mas o objetivo geral proposto de compreendermos a construção e consolidação no Brasil de espaços de atuação do empresariado na Educação Básica pública, sobretudo, os enunciados para a Educação Infantil, por meio do terceiro setor (fundações, institutos, ONGs, OS) passa a ser apresentado de forma mais específica, no caso do Brasil, na terceira seção da tese, pois é no período estudado nesta seção que encontramos a essência para a construção e a consolidação de espaços de atuação do empresariado na

Educação Básica pública por meio do terceiro setor (fundações, institutos, ONGs, OS).

Concluimos que houve em nível nacional a redefinição das políticas educacionais após a Constituição Federal de 1988, a partir da Reforma do Estado proposta e executada em parte por FHC na década de 1990, que tem como fundamentos os pressupostos do neoliberalismo. Em essência, foram as propostas implementadas a partir do desmonte da Constituição Federal que vão constituir as possibilidades das PPPs nas políticas sociais e, especificamente, das PPPEs, para as políticas educacionais, que, entendemos, ainda, estão em processo de construção e para as quais vemos a intensificação das possibilidades da consolidação destas parcerias.

Conforme demarcamos, sabemos que as políticas educacionais implementadas não partem apenas da vontade dos Governantes ou das forças que os compõem ou contrapõem, mas também, no caso do Brasil, são provenientes dos Organismos Internacionais tais como o Banco Mundial e a UNESCO. A partir deste entendimento é que procuramos no “Relatório Anual de 2015 do Banco Mundial” encontrar elementos que nos indicassem a preocupação com a educação, e entendemos que essa é ainda um segmento que tem sido alvo dos empréstimos realizados pelo BM, especialmente, ao tratar-se da América Latina, que como pudemos comprovar tem sido a região mundial a receber maior porcentagem de repasses de recursos, como sabemos os recursos trazem consigo condicionalidades e orientações e concluimos que dentre estas orientações o estabelecimento das parcerias público-privadas para a educação tem recebido prioridade.

No Relatório do BM, a prioridade demarcada no estabelecimento das parcerias converge também com as indicações presentes na declaração “Educação 2030 Declaração de Incheon Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos”, da UNESCO. Isso nos indica que as orientações dadas remetem a um movimento global e não apenas nacional no sentido de fortalecer e disseminar as parcerias público-privadas na educação. Na Declaração de Incheon, ao tratar-se da Educação Infantil, compreendemos a existência do discurso que tenciona ações que procuram desestimular as famílias a colocarem os filhos nas creches e continuarmos centrais, nos dois documentos, a educação como meio de erradicação da pobreza e de crescimento econômico,

delimitando e disseminando um emaranhado discurso que desloca atenção para as consequências, como por exemplo, a educação que não seria de qualidade, enunciando-as como causas, e não mencionando que a gênese maior da pobreza encontra-se na organização social do capitalismo.

Em suma, há, na Declaração de Incheon, a elevação do setor privado e das parcerias público-privadas a um patamar essencial para se atingir o que se estabeleceu como metas para educação 2030, com a indicação evidente de que os Governos insiram o setor privado como segmento decisório no planejamento, monitoramento, na disseminação, avaliação, e até mesmo na implementação das políticas e ações educacionais. Não se propõe apenas o indicativo de fortalecimento das parcerias, mas, a participação ativa do terceiro setor na definição e implementação das políticas públicas, também, educacionais.

Pudemos apreender então que a consolidação das parcerias público-privadas no Brasil converge com o indicado nos dois primeiros documentos analisados (“Relatório Anual de 2015 do Banco Mundial”; “Educação 2030 Declaração de Incheon Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos”) e, desse modo, apreendemos que o surgimento do movimento Todos pela Educação conserva alinhamento com tais indicações além de constituir-se como notório interlocutor junto ao MEC e como disseminador de experiências e conhecimentos na área da educação pública.

Ao apresentar-se como representante da sociedade civil, como produtor de conhecimentos por meio de diversas pesquisas e materiais, como demonstramos no “Relatório de Atividades 2015”, o TPE busca consolidar um espaço que lhe promova como definidor das políticas educacionais públicas adequadas para a formação para o trabalho, tendo em vista seu declarado vínculo com grandes empresas e bancos lucrativos. É detentor de um espaço privilegiado para dizer o que deve ser feito na educação e apontar a sua qualidade ou falta dela, por meio de sua perspectiva de classe, qual seja: a da elite econômica. Isto também na América Latina por meio da Reduca.

Identificamos pautas em comum nas organizações empresariais dos diversos países que compõem a Reduca: necessidade/busca pela consolidação das parcerias público-privadas; a educação como fator de desenvolvimento e competitividade para seus países; a busca pela qualidade da Educação Básica

pública; a disseminação de boas práticas; a conscientização para a participação social na definição das políticas educacionais e seu monitoramento, por isso a formação da rede.

Compreendemos que no Brasil o TPE, assim como possivelmente as demais organizações empresariais concentrados na Reduca, têm agido como grandes articuladores para a ação de outros parceiros que buscam estabelecer-se como potenciais consolidadores de parcerias público-privadas para a educação, nesta para a Educação Infantil e para outros arranjos de atendimento às crianças fora do âmbito da educação formal. A partir disso, procuram construir uma nova forma de implementar e gerir as políticas educacionais e as políticas educacionais para a infância.

A problematização da constituição do movimento TPE e de seus parceiros permitiu-nos compreender que seus enunciados são tecidos no embate social, refletindo, justamente, o movimento, as negociações, os conflitos, isto é, a escolha intencional de determinado enunciado e não outro. São produções ideológicas que aliam o discurso da qualidade na educação pública com enunciados presentes no contexto da organização social vigente, evidenciando a convergência para a sustentação da sociedade na forma como está organizada contemporaneamente.

Apreendemos a consonância desses enunciados com as reformas difusas no campo educacional que refletem em primeira instância ao aspecto econômico da organização social, revelam essa vinculação com a sociedade capitalista, refratando uma tentativa de interferência e de definição da formação dos frequentadores da escola pública, definição que não busca a compreensão da realidade social para uma atuação formadora, transformadora, mas, procuram formar para a conformação. Isso passa a ser constituído, também, como consequência das parcerias público-privadas na educação construídas e em processo de construção.

A partir desse entendimento é que analisamos os documentos que apresentam as intencionalidades que engendram ações para a Educação Infantil por meio da atuação dos parceiros do TPE e da Reduca, quais sejam: a FMCSV e a Fundação Itaú Social, e que convergem com o propósito do estabelecimento das parcerias público-privadas e com a focalização das políticas sociais. O contexto apresentado nos possibilitou os elementos necessários para compreendermos que o TPE tem atuado como grande “guarda-chuva”, que traz sob sua proteção diversos

parceiros para agirem nas etapas da educação pública. Na Educação Infantil, encontramos como parceira do TPE a FMCSV como expoente ao tratar-se da criança em idade para a Educação Infantil, aliada à Fundação Itaú Social.

Foi possível entender, a partir dos documentos produzidos e disseminados pela FMCSV e pela Fundação Itaú Social, que existe um direcionamento claro não apenas para o estabelecimento das parcerias público-privadas ao tratar-se da Educação Infantil, isso por meio dos conveniamentos já comuns nessa etapa da educação e da compra de vagas por parte dos municípios em instituições privadas, como também indicativos para a cobrança dos pais para que as crianças possam frequentar a escola. Ou seja, propõem-se estratégias privatizantes para aqueles que não puderem comprovar que são pobres. Essa estratégia fica clara para o segmento creche, e aparece como alternativa para proporcionar a carga horária integral, em que os pais pagariam parte desse período, aos que frequentam a pré-escola. Para além disso, há uma intencionalidade evidente de construção de arranjos anunciados como educativos para o atendimento à criança de zero a três anos fora das creches.

As proposições engendradas a partir de enunciados publicados pelo Banco Mundial, ao tratar especificamente da Educação Infantil no documento “Educação Infantil: Programas para a Geração Mais Importante do Brasil”, do ano de 2011, e que foi intencionalmente traduzido pela FMCSV, e no documento “Educação Infantil em debate: a experiência de Portugal e a realidade brasileira”, elaborado pela FMCSV e a Fundação Itaú Social. A publicização e a notoriedade dadas por essas instituições aos dois documentos denotam a importância que eles assumem para disseminar as propostas ali presentes, por isso constituíram-se como essenciais para nossa pesquisa, pois evidenciaram o complexo processo em que se procuram construir consensos em torno de determinado assunto, no caso, a Educação Infantil ou poderíamos dizer a sua diminuição ao mínimo, demarcando-se a focalização nos mais pobres e naqueles que puderam pagar.

Esse engendramento que perpassa os caminhos da construção ideológica para a busca da hegemonia nos faz entender que o discurso, de determinados segmentos sociais “[...] não é o reflexo das hesitações subjetivo-psicológicas, mas reflete as relações sociais [...]. Conforme a língua, conforme a época ou os grupos sociais, conforme o contexto presente tal ou qual objetivo específico [...]” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004, p. 150), isso se aplica também ao TPE e aos seus

parceiros ao tentarem convencer, especialmente a FMCSV, ao tratar-se da Educação Infantil. Estes documentos foram escolhidos e elaborados pelas duas fundações porque trazem em sua essência as propostas que estas procuram implementar e uma das primeiras formas de fazê-lo é pelo convencimento da sua necessidade e viabilidade que é iniciado, em primeira instância, pela sua disseminação e relevância de que são carregados.

Como uma das justificativas para a não oferta da Educação Infantil para o segmento creche usa-se o que deveria servir de motivação para a ampliação da oferta de vagas que é a demanda elevada ainda existente que pudemos observar por meio do levantamento realizado nos estudos do INEP. Ora, se existe uma demanda elevada que ainda não acessou a creche, isto é motivo, em nosso entendimento, para que se estabeleçam políticas específicas para sua ampliação e, não, em sentido contrário, como fazem crer a FMCSV e seus especialistas de que é necessário investir em outras formas de atendimento que não aquele realizado por meio de trabalho sistemático e intencional de professores com formação específica para tanto e que vem se constituindo por meio de pesquisas, estudos, teorizações sérias e comprometidas como uma aprendizagem que leve a criança ao desenvolvimento.

Por outro lado, observamos, ainda, a justificativa da crise do Estado e de seu poder de financiamento, o que levaria à necessidade das parcerias, ao enxugamento de gastos e ao barateamento das políticas implementadas. A política de privatização e das parcerias coadunam-se aos anúncios de necessidade de ajuste fiscal, de redução de gastos do Estado, que incidem na educação pública, e, sobretudo, na Educação Infantil, desse modo apresentam-se as soluções empresariais que seriam mais confiáveis e eficientes e que levam, em nosso entendimento, a estratégias conservadores de retirada de direitos sociais.

Outro elemento que apreendemos como justificativa para o desmonte da Educação Infantil no segmento creche é o fato apresentando nos dois documentos e nos discursos de estudiosos ligados às fundações, como Ricardo Paes de Barros, de que a Educação Infantil no segmento creche não tem sido implementada com qualidade o que demarcaria a não necessidade de sua ampliação quantitativa ou a sua oferta por meio das parcerias que mostrar-se-iam qualitativamente melhores.

Consideramos, primeiramente, que um dos elementos centrais para que se possa melhorar a qualidade da educação oferecida é a necessidade de que as demandas sejam atendidas quantitativamente para que se busque a qualidade, ou seja, só a partir do atendimento da demanda, da abertura de vagas é que podemos trabalhar na expansão qualitativa os dois aspectos estão, em nosso, entendimento articulados. Para além disso, não desconhecemos o fato de que o atendimento educacional nas creches, nas pré-escolas, nas escolas de Ensino Fundamental precisam ser melhorados no sentido de oferecer o acesso à cultura mais elaborada por meio do ensino, sem descuidar do cuidado, distanciando-se do pragmatismo voltado apenas ao mercado de trabalho que é o que eles consideram como qualidade, mas, apreendemos que para isto são necessários recursos, investimentos com políticas educacionais consequentes, ampliação do financiamento às políticas educacionais também para a creche e não a focalização e a destinação de recursos para o terceiro setor e a diminuição do segmento creche.

Por fim, existe a construção de um desmonte do atendimento educacional para a faixa etária de zero a três anos, creche, que indica a não prioridade desse segmento que pudemos observar também nas legislações nacionais. Isso está imbricado no processo de engendramento, pela perspectiva do empresariado, das fundações, dos institutos, das ONGs que os representam a alternativas que não aquelas ligadas a criação de mais vagas em creches públicas, mas, que procuram consolidar e oferecer um serviço barateado, o que, em hipótese, economizaria recursos do Estado. Assim, buscam as possibilidades de conveniamento do poder público com instituições privadas, com a proposição das parcerias público-privadas, apontam como uma das estratégias a não oferta da Educação Infantil para esta faixa etária com arranjos que a substituam e, ainda, formas de privatizar a educação para as crianças pequenas com a colaboração “voluntária” dos pais.

Em suma, compreendemos que os arranjos são muitos, mas conservam os eixos centrais provenientes do ideário neoliberal contemporâneo, quais sejam: estabelecimento das parcerias público-privadas – seja no atendimento educacional ou fora dele e a focalização nos mais pobres para destinação de recursos mínimos do Estado no que se refere às políticas sociais.

Dialeticamente, as intencionalidades presentes e por nós apreendidas nos documentos estudados, materializam-se no contexto maior da política pública de

Educação Infantil, ao mesmo tempo em que são tais políticas que ensejam a materialização do discurso posto nos documentos produzidos. Um enunciado específico que distingue o que vai se costurando como política mais abrangente, construindo a denominada participação da sociedade civil corporifica em agentes empresariais que ofereceriam as soluções para os problemas da educação pública. A partir do exposto nos documentos produzidos pelo TPE, pela FMCSV, Fundação Itaú Social, podemos apreender sua função constitutiva como um enunciado componente de uma política maior que pretende além e lucrar com a educação, conformar a formação aos ditames do mercado, enfim aos preceitos neoliberais.

A partir da explicitação e da comprovação de nossa tese, de que estão se construindo e materializando no Brasil espaços de atuação do empresariado na Educação Básica pública e que eles buscam consolidar-se por meio das parcerias público-privadas e, ainda, para a Educação Infantil, tem-se disseminado arranjos educativos, sobretudo, para a faixa etária de zero a três anos, que não se identificam com a Educação Infantil, procuramos superar a visão imediata, as primeiras impressões e buscamos o entendimento do concreto expresso no conhecimento apreendido da realidade, por meio das relações entre as partes e o todo. Enfim, buscamos a síntese da investigação, por meio da elaboração daquilo que investigamos e assim avançar no conhecimento da realidade, mas, nesse processo, certamente, deixamos inúmeras questões pendentes que precisam ser mais estudadas, pesquisadas e compreendidas.

Apreendemos, neste sentido, a premente necessidade de empreendermos lutas contra hegemônicas, tendo em vista a possibilidade de inviabilização da educação como instrumento na busca pelo rompimento com a lógica do capital conforme propõe Mészáros (2005). Não é possível mudar a educação, mantendo intacta a estrutura de preservação do sistema do capital, assim como não há como buscarmos soluções para a educação dentro das bases do sistema capitalista, nem tentar reformular o mesmo sistema, especialmente, se o fizermos a partir da perspectiva empresarial, mas, no movimento, na contradição não podemos deixar a educação ser subjugada aos ditames do capital sem estabelecermos movimentos de luta para conformação da educação às necessidades da classe trabalhadora, ou seja, ser instrumento de “[...] transformação social, ampla e emancipadora” (MÉSZÁROS, 2005, p. 76). Mészáros considera tanto a determinação da educação

no processo de transformação do contexto social quanto a interferência do último na educação, ou seja, a inter-relação inerente a esse processo.

São necessários enfrentamentos, e a educação pública é espaço de luta em que se observam avanços com perspectivas de conquistas contra hegemônicas, como também, recuos no sentido de manutenção da hegemonia, não linearidade. Na reprodução da vida social estão oportunidades de contra hegemonia, enfrentamentos no interior da sociedade civil, esta última composta pelas duas classes sociais antagônicas com interesses divergentes e inconciliáveis.

É com esse entendimento que precisamos apresentar a necessidade e a viabilidade de que as crianças na Educação Infantil, assim como das etapas posteriores, tenham efetivado um trabalho realmente educativo e para isso não são suficientes arranjos anunciados como educativos, precarizados, barateados, privatizantes, provenientes, também das parcerias público-privadas, mas são necessárias a mobilização dos meios e aqui tratamos de recursos materiais, financeiros propostos por políticas educacionais universalizantes para que o trabalho educativo atenda, também na creche, aos sujeitos que dele necessitam.

REFERÊNCIAS

ABAVE. **Estatuto da Associação Brasileira de Avaliação Educacional**, Juiz de Fora, 2009. Disponível em: <http://www.abave.org.br/apresentacao.php>. Acesso em: 9 ago. 2016.

ACNUR - **Agência da ONU para Refugiados**. 2016. Disponível em: <http://www.acnur.org/portugues/>. Acesso em: 15 jun. 2016.

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. **O público e o privado na Educação**: interfaces entre Estado e sociedade. ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (Orgs.). São Paulo: Xamã, 2005.

ALVES, Giovanni. **Trabalho e mundialização do capital**. São Paulo: Editora Práxis, 1999.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

ARELARO, Lisete. A não transparência nas relações público-privadas: o caso das creches conveniadas. In: ADRIÃO, Theresa.; PERONI, Vera (Org.). **Público e Privado na Educação**: novos elementos para o debate. São Paulo: Xamã, 2008.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Educação e Benchmarking: meta-regulação e coordenação de políticas baseadas em indicadores e nas chamadas 'boas-práticas'. **Anais do XXIV Seminário Nacional UNIVERSITAS/BR** ISSN 2446-6123. Universidade Estadual de Maringá – 18 a 20 de Maio de 2016.

BAKHTIN, Mikhail M. (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

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

BANCO MUNDIAL. **Relatório Anual de 2015 do Banco Mundial**. Banco Mundial. 2015.

BARROS, Ricardo Paes de. A crise da educação é mais grave do que a da pobreza. Entrevista à Flávia Yuri Oshima e Guilherme Evelin. **Revista Época** de 7 de ago. 2015. Disponível em: <http://epoca.globo.com/ideias/noticia/2015/08/ricardo-paes-de-barros-crise-da-educacao-e-mais-grave-do-que-da-pobreza.html>. Acesso em: 10 fev. 2017.

_____; et al. Uma avaliação do impacto da qualidade da creche no desenvolvimento infantil. **IPEA, Pesquisa e planejamento econômico** | ppe | v. 41 | n. 2 | ago. 2011. Disponível em:

<http://ppe.ipea.gov.br/index.php/ppe/article/viewFile/1351/1098>. Acesso em: 21 jan. 2017.

BEZERRA, Egle Pessoa. **Parceria público-privada nos municípios de Brotas e Pirassununga: estratégias para a oferta do ensino?** 181 f. 2008. Dissertação (Mestrado em Políticas e Gestão de Organizações Educacionais) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Rio Claro, 2008.

BIANCHI, Alvaro. **Estratégia do contratempo**: notas para uma pesquisa sobre o conceito gramsciano de hegemonia. 2007. Disponível em: Acesso em:

BOBBIO, Norberto. **O conceito de sociedade civil**. Tradução Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

BOITO JR., Armando. Os atores e o enredo da crise política. In: JINKINGS, Ivana; KIM, Doria. Por que gritamos Golpe? Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Coleção tinta Vermelha. Boitempo, 2016.

_____. **As relações de classe na nova fase do neoliberalismo no Brasil**.

Biblioteca da Clacso. 2004. Disponível em:

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/grupos/caeta/PIICdos.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2016.

_____. Governos Lula: a nova burguesia nacional no poder. In: GALVÃO, Andréia. BOITO Jr. (orgs.). **Política e classes sociais no Brasil dos anos 2000**. São Paulo: Alameda, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Versão atualizada, 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 3 jan. de 2017.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Versão atualizada, 2017b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 3 jan. de 2017.

_____. **Mensagem ao Congresso Nacional**: 2ª Sessão Legislativa Ordinária da 55ª Legislatura. Brasília: Presidência da República, 2016a. Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-o-planalto/mensagem-ao-congresso/mensagem-ao-congresso-nacional-2016-v2.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2017.

_____. **Decreto Lei nº 8.869, de 5 de outubro de 2016. Programa Criança Feliz**. 2016b

Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2016/decreto-8869-5-outubro-2016-783706-publicacaooriginal-151185-pe.html>. Acesso em: 11 jan. 2017.

_____. **Decreto Lei nº 13.257, de 5 de março de 2016**. Políticas públicas para a primeira infância. 2016c.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13257.htm. Acesso em: 11 jan. 2017.

_____. **Lei Nº 13.204 de 14 de dezembro de 2015.** Altera a Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014, “que estabelece o regime jurídico das parcerias voluntárias, envolvendo ou não transferências de recursos financeiros, entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público; define diretrizes para a política de fomento e de colaboração com organizações da sociedade civil; institui o termo de colaboração e o termo de fomento; e altera as Leis nºs 8.429, de 2 de junho de 1992, e 9.790, de 23 de março de 1999”; altera as Leis nºs 8.429, de 2 de junho de 1992, 9.790, de 23 de março de 1999, 9.249, de 26 de dezembro de 1995, 9.532, de 10 de dezembro de 1997, 12.101, de 27 de novembro de 2009, e 8.666, de 21 de junho de 1993; e revoga a Lei nº 91, de 28 de agosto de 1935.. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13204.htm Acesso em: 8 jan. 2017.

_____. **Mensagem ao Congresso Nacional:** 1ª Sessão Legislativa Ordinária da 55ª Legislatura. – Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-o-planalto/mensagem-ao-congresso/mensagem-ao-congresso-nacional-2015>. Acesso em: 19 jan. 2017.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Publicada no Diário Oficial da União – DOU em 26 de junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 11 mai. 2016.

_____. **Lei Nº 13.019 de 31 de julho de 2014.** Estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, mediante a execução de atividades ou de projetos previamente estabelecidos em planos de trabalho inseridos em termos de colaboração, em termos de fomento ou em acordos de cooperação; define diretrizes para a política de fomento, de colaboração e de cooperação com organizações da sociedade civil; e altera as Leis nºs 8.429, de 2 de junho de 1992, e 9.790, de 23 de março de 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13019.htm. Acesso em: 8 jan. 2017.

_____. **Mensagem ao Congresso Nacional:** 3ª Sessão Legislativa Ordinária da 54ª Legislatura. Brasília: Presidência da República, 2013. Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-o-planalto/mensagem-ao-congresso/mensagem-ao-congresso-nacional-2011>. Acesso em: 19 jan. 2017.

_____. **Mensagem ao Congresso Nacional:** 2ª Sessão Legislativa Ordinária da 54ª legislatura. Brasília: Presidência da República, 2012. Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-o-planalto/mensagem-ao-congresso/mensagem-ao-congresso-nacional-2012>. Acesso em: 19 jan. 2017.

_____. **Decreto nº 7.478, de 12 de maio de 2011.** Cria a Câmara de Políticas de Gestão, Desempenho e Competividade – CGDC. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7478.htm. Acesso em: 12 jun. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**/Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. **Mensagem ao Congresso Nacional:** abertura da 3ª Sessão Legislativa Ordinária da 53ª legislatura. Brasília: Presidência da República, Secretaria-Geral da Presidência da República, 2009. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/luiz-inacio-lula-da-silva/mensagens-ao-congresso/mensagens>. Acesso em 14 jan. 2017.

_____. **Mensagem ao Congresso Nacional:** abertura da 2ª Sessão Legislativa Ordinária da 53ª legislatura. Brasília: Presidência da República, Secretaria-Geral da Presidência da República, 2008. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/luiz-inacio-lula-da-silva/mensagens-ao-congresso/2008>. Acesso em: 12 jan. de 2017.

_____; **PDE. Decreto nº 6094 de 24 de abril de 2007.** Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 10 fev. 2017.

_____. **Mensagem ao Congresso Nacional:** abertura da 4ª Sessão Legislativa Ordinária da 52ª Legislatura / Luiz Inácio Lula da Silva. - Brasília: Presidência da República, Secretaria-Geral da Presidência da República, 2006. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/luiz-inacio-lula-da-silva/mensagens-ao-congresso/2006>. Acesso em: 17 jan. 2017.

_____. **Mensagem ao Congresso Nacional:** abertura da 3ª Sessão Legislativa Ordinária da 52ª Legislatura. Brasília: Presidência da República, Secretaria de Comunicação de Governo e Gestão Estratégica, 2005. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/luiz-inacio-lula-da-silva/mensagens-ao-congresso/2005>. Acesso em: 17 jan. 2017.

_____. **Mensagem ao Congresso Nacional:** abertura da 2ª Sessão Legislativa Ordinária da 52ª Legislatura. Brasília: Presidência da República, Secretaria de Comunicação de Governo e Gestão Estratégica, 2004. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/luiz-inacio-lula-da-silva/mensagens-ao-congresso/2004>. Acesso em: 14 jan. 2017.

_____. **Mensagem ao Congresso Nacional:** abertura da 1ª Sessão Legislativa Ordinária da 52ª Legislatura. - Brasília: Presidência da República, Secretaria de Comunicação de Governo e Gestão Estratégica, 2003. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/luiz-inacio-lula-da-silva/mensagens-ao-congresso/2003>. Acesso em: 14 jan. 2017.

_____. **Código Civil. Lei nº 10.046 de 10 de janeiro de 2002.** 2002a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10406.htm. Acesso em: 20 dez. 2016.

_____. **Integração das instituições Educação Infantil aos sistemas de ensino:** um estudo de caso de cinco municípios que assumiram desafios e realizaram conquistas. Ministério da Educação – MEC. Brasília: MEC/SEF, 2002b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/integra01.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2017.

_____. **Mensagem ao Congresso Nacional:** abertura da 3ª Sessão Legislativa Ordinária da 51ª Legislatura. Brasília: Presidência da República, Secretaria de Comunicação de Governo, 2001. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/fernando-henrique-cardoso/mensagens-ao-congresso/2001>. Acesso em: 17 jan. 2017.

_____. **Mensagem ao Congresso Nacional:** abertura da 2ª Sessão Legislativa Ordinária da 51ª Legislatura. Brasília: Presidência da República, Secretaria de Comunicação Social, 2000a. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/fernando-henrique-cardoso/mensagens-ao-congresso/2000>. Acesso em: 17 jan. 2017.

_____. **Lei nº 10.172 de nove de janeiro de 2001.** Plano Nacional de Educação. 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2017.

_____. **Mensagem ao Congresso Nacional:** abertura da 1ª Sessão Legislativa Ordinária da 51ª Legislatura. Brasília: Presidência da República, Secretaria de Comunicação de Governo, 1999a. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/fernando-henrique-cardoso/mensagens-ao-congresso/1999>. Acesso em: 17 jan. 2017.

_____. **Parâmetros em ação:** Educação Infantil Secretaria de Educação Fundamental. Programa de desenvolvimento profissional continuado/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: A Secretaria, 1999b. Disponível em: www.oei.es/historico/inicial/curriculum/pcnacao_eduinf.pdf. Acesso em: 17 jan. 2017.

_____. **Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999.** Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como organizações da sociedade civil de interesse público, institui e disciplina o termo de parceria, e dá outras providências. Legislação administrativa e constitucional. 1999c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9790.htm. Acesso em: 17 jan. 2017.

_____. **Lei nº 9.637, de 15 de maio de 1998.** Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais e dá outras providências. Legislação administrativa e constitucional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9637.htm. Acesso em: 17 jan. 2017.

_____. **Mensagem ao Congresso Nacional:** abertura da 4ª Sessão Legislativa Ordinária da 50ª Legislatura. Brasília: Presidência da República, Secretaria de

Comunicação Social, 1998. Disponível em:
<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/fernando-henrique-cardoso/mensagens-ao-congresso/1998>. Acesso em: 17 jan. 2017.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.126p. Disponível em:
 <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2017.

_____. **Mensagem ao Congresso Nacional**: abertura da 2ª Sessão Legislativa Ordinária da 50ª Legislatura. Brasília: Presidência da República, Secretaria de Comunicação Social, 1996. Disponível em:
<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/fernando-henrique-cardoso/mensagens-ao-congresso/1996>. Acesso em: 17 jan. 2017.

_____. **Discurso de Posse** - 1 de janeiro de 1995a. Disponível em:
<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/discurso-de-posse-1995a>. Acesso em: 17 jan. 2017.

_____. **Mensagem ao Congresso Nacional**, abertura da I Sessão Legislativa Ordinária da 50ª Legislatura. - Brasília: Presidência da República, Secretaria de Comunicação Social, 1995b. Disponível em:
<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/fernando-henrique-cardoso/mensagens-ao-congresso/1995>. Acesso em: 16 jan. 2017.

_____. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado** - PDRAE. Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Brasília, 1995. Disponível em:
<http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>. Acesso em 10 jan. 2017.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 18 jan. 2017.

BRESSER- PEREIRA, Luiz Carlos. **O novo desenvolvimentismo e a ortodoxia convencional**. São Paulo em Perspectiva, v. 20, n. 3, p. 5-24, jul./set. 2006. Disponível em: <http://www.seade.gov.br/wp-content/uploads/2014/07/v20n3.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2017.

_____. Sociedade civil: sua democratização para a reforma do Estado. In: Luiz Carlos Bresser-Pereira, Jorge Wilhelm and Lourdes Sola, (Orgs.), **Sociedade e Estado em Transformação**. UNESP/ENAP, 1999. Disponível em:
<http://www.plataformademocratica.org/Publicacoes/19879.pdf>. Acesso em: 5 mai. 2016.

_____. **Uma reforma gerencial da Administração Pública no Brasil**. Revista do Serviço Público Ano 49 Número 1 Jan-Mar 1998. Disponível em:
<http://seer.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/360>. Acesso em: 17 jan. 2017.

CASCAVEL. Lei 6.245 de 8 de outubro de 2013. Dispõe sobre o **Plano Plurianual do Município de Cascavel para o período de 2014-2017**. Disponível em: <https://camaracascavel.pr.gov.br/transparencia/ppa-ldo-loa/2982-ppa-2014-2017-1/file.html>. Acesso em: 19 de jan. 2017.

CERISARA, Ana Beatriz. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das Reformas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 326-345 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12935.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2017.

_____. A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, A.L.G.; PALHARES, M.S. (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 1999.

CHAVES, Eduardo O. C. O liberalismo na política, economia e sociedade e suas implicações para a educação: uma defesa. In: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís. **Liberalismo e educação em debate**. Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2007.

CHESNAIS, François. **O capitalismo tentou romper seus limites históricos e criou um novo 1929, ou pior melhor**. Carta Maior, 9 de out. 2008. Esta apresentação foi realizada no encontro organizado pela revista argentina "Herramienta" em 18 de Setembro de 2008. A transcrição e preparação para a sua publicação é de Aldo Casas. Disponível em: <http://cartamaior.com.br/?/Editoria/Economia/O-capitalismo-tentou-romper-seus-limites-historicos-e-criou-um-novo-1929-ou-pior/7/14341>. Acesso em: 4 dez. 2016.

_____. **Mundialização: o capital financeiro no comando**. Publicado em LesTempsModernes, 607, 2000 e reproduzido com a permissão do autor e da revista no Blog Marxismo21. Tradução de Ruy Braga. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-5-Artigo-02.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2016.

_____. O Capitalismo de Fim de Século. In: COGGIOLA, O. (Org.). **Globalização e Socialismo**. São Paulo, Xamã, 1997.

CNI - Confederação Nacional da Indústria. **Relatório anual 2010/Confederação Nacional da Indústria**. Brasília, 2011. Disponível em: http://arquivos.portaldaindustria.com.br/app/conteudo_18/2015/05/19/82/20120824140459223429o.pdf. Acesso em: 18 dez. 2015.

_____. **A indústria e o Brasil: uma agenda para crescer mais e melhor**. Brasília, 2010.

CORAGGIO, José Luís. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: WARDE, Mirian Jorge et al. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**, 1996. São Paulo: Cortez, PUC/SP, Ação Educativa.

COSTA, Octávio; NICACIO, Adriana. Maestro do governo já começa impor seu ritmo. **Revista Istoé**, Edição: 03/02/2012. Disponível em: http://istoe.com.br/189361_O+MAESTRO+DO+GOVERNO+JA+IMPOE+SEU+RITMO/. Acesso em: 15 mai. 2016.

CRUZ, Priscilla. Empresários da América Latina se unem em movimento pela educação, 2011. Disponível em: <http://noticias.r7.com/educacao/noticias/empresarios-da-america-latina-se-unem-em-movimento-pela-educacao-20110916.html?question=0>. Acesso em: 2 fev. 2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação**: São Paulo, Mai/Jun/Jul/Ago, nº 2, 1996.

DALE, Roger. A promoção do mercado educacional e a polarização da educação. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, n. 12, p. 109-139, 1994. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC2/2-6-dale.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2016.

DEITOS, Roberto Antônio. Políticas públicas e educação: aspectos teórico-ideológicos e socioeconômicos. **Acta Scientiarum**. Education. Maringá, PR: UEM, v. 32, n. 2, 2010.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. **Parcerias na administração pública**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

DOURADO, Luiz Fernando. Avaliação do Plano nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul.-set. 2010.

DURHAM, Eunice Ribeiro. A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso: Uma visão comparada. **Novos Estudos**, CEBRAP São Paulo, n. 88: p. 153-179, nov. 2010.

_____. **A educação no Governo de Fernando Henrique Cardoso**. Tempo Social; **Rev. Sociol.** USP, São Paulo, 11(2): 231-254, out. 1999.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Tradução de José Silveira Paes; apresentação Antonio Roberto Bertelli. São Paulo: Global, 1984.

EVANGELISTA, Olinda. **Política de formação docente no governo Lula (2002-2010)**. Relatório de Pesquisa. Florianópolis, SC: UFSC, 2014.

_____. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**. In: ARAÚJO, Ronaldo M. L.; RODRIGUES, Doriedson S.. (Orgs.). A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais. Campinas-SP: Alínea, 2012, v. 1.

_____; LEHER, Roberto. Todos pela educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. **Trabalho**

Necessário, ano 10, n. 15, 2012. Disponível em: – www.uff.br/trabalhonecessario. Acesso em 23 mar. 2017.

_____. **Almas em disputa**: reconversão do docente pela ressignificação da educação. Relatório de Pesquisa. Brasília, DF: CNPq; Florianópolis, SC: UFSC. 2010.

_____; SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma Olinda Evangelista Eneida Oto Shiroma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.3, p. 531-541, set./dez. 2007.

EVANS, David K.; KOSEC, Katrina. **Educação Infantil**: Programas para a Geração Mais Importante do Brasil. São Paulo: Editor: Ex-Libris Comunicação Integrada, Tradução para o português: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 15 de Jun. de 2011.

FALEIROS, Vicente de Paula. **O que é política social**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2006.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola; BRITO, Sílvia Helena Andrade de; PERONI, Vera Maria Vidal. Sistema e Plano Nacional de Educação: notas sobre conceituação, relação público-privadas e financiamento. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, v. 93, n. 235, set./dez. 2012.

FERREIRA, Pedro Cavalcanti. **Porque a produtividade do trabalhador brasileiro é tão baixa?** Instituto Millenium. Jan. 2015. Disponível em: www.institutomillennium.org.br. Acesso em: 10 jan. 2017.

FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. **Desenvolvimento, globalização e políticas sociais**: um exame das determinações contextuais dos projetos de reforma da educação e da saúde brasileiras da última década. 2005. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital imperialismo**: teoria e história. 2 ed. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Rev. Fac. Educ.** vol. 24 n.1 São Paulo Jan./Jun. 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000100004. Acesso em: 9 de ago. 2016.

FIORI, José Luís. Estado de bem-estar social: padrões e crises. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, n. 7, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/physis/v7n2/08.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2016.

FMI. **Fundo Monetário Internacional - FMI**. 2016. Disponível em: <http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/diplomacia-economica-comercial-e-financeira/119-fundo-monetario-internacional>. Acesso em: 2 jul. 2016.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Quem Somos**. 2016. Disponível em: <http://www.fundacaolemann.org.br/>. Acesso em: 9 de ago. 2016.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; FMCSV. **Educação infantil em debate**: a experiência de Portugal e a realidade brasileira. São Paulo: Fundação Itaú Social, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2014.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, abr.-jun., 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2017.

_____. **Os Reformadores Empresariais da Educação**: a consolidação do neotecnismo no Brasil. Texto apresentado ao 10º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste. Rio de Janeiro, julho de 2011. Disponível em: http://sindicatoapase.org.br/Sessao/2011/07-2011/TextoSess%C3%A3o%20de%20Estudos%2029_07.pdf. Acesso 6 jul. 2016.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e Liberdade**. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O Enfoque da Dialética Materialista Histórica na Pesquisa Educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1989. p. 69- 90.

GALLARDO, Rosângela. **Faculdade Sesi de Educação abre processo seletivo para primeira turma**. Portal Sesi notícias – 29/8/2016. Disponível em: <http://www.sesisp.org.br/noticias/faculdade-sesi-de-educacao-abre-processo-seletivo-para-primeira-turma>. Acesso em: 9 mar. 2017.

GRAMSCI, Antonio. Caderno 12 (1932): Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. **Cadernos do Cárcere**, vol. 2. Edição e tradução Carlos Nelson Coutinho, co-edicação Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 7 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

_____. Caderno 13. Maquiavel - Notas sobre o Estado e a política. In: **Cadernos do Cárcere**, vol. 3. Edição e tradução Carlos Nelson Coutinho, co-edicação, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

GOHN, Maria da Glória. Sociedade Civil no Brasil: movimentos sociais e ONGs. **Meta: Avaliação** Rio de Janeiro, v. 5, n. 14, p. 238-253, mai./ago. 2013.

GIDDENS, Anthony. **Entrevista concedida ao Programa Roda Viva**. São Paulo: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - FAPESP, 2000. Disponível em: http://www.rodaviva.fapesp.br/materia_busca/286/Antony%20giddens/entrevistados/anthony_giddens_2000.htm. Acesso em: 13 mai. 2016.

_____. **A Terceira Via**: Reflexões sobre o impasse político atual e

o futuro da social-democracia. Rio de Janeiro: Record, 1999.

HADDAD, Fernando. **Educação é desafio para toda a América Latina**, 2011. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2011/09/educacao-e-desafio-para-toda-a-america-latina-diz-ministro>. Acesso em: 20 mai. 2015.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos - O breve século 20 -1914-1991**. São Paulo, Cia das Letras, 1995.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. Tradução de Adail Sobral, Maria Stela Gonçalves. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010 – Educação e Deslocamento**. Resultados da Amostra. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Brasília: 2010.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014- 2016**. – Brasília, DF : Inep, 2016. 590 p. : il.

INCHEON - **Educação 2030 Declaração de Incheon Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos**. 2015. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137POR.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2016.

INEP- **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/home>. Acesso em: 13 ago. 2016.

JINKINGS, Ivana; Apresentação – O golpe que tem vergonha de ser chamado de golpe. **Por que gritamos Golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Coleção tinta Vermelha. Boitempo, 2016.

KRAWCZYK, Nora Rut. **O ensino médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

_____. VIEIRA, Vera Lúcia. **A reforma educacional na América Latina: uma perspectiva histórico-sociológica**. São Paulo: Xamã, 2008.

_____. Políticas de Regulação e Mercantilização da Educação: Socialização para uma Nova Cidadania. **Educ. Soc. Campinas**, vol. 26, n. 92, p. 799-819, Especial, Out. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 4 jul. 2016.

_____. Em busca de uma nova governabilidade na educação. In: OLIVEIRA, D.A.; ROSAR, M.F.F. **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

KUHLMANN JR., Moysés. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A.L.G.; PALHARES, M.S. (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 1999.

LENIN, Vladimir Ilitch. **O Estado e a Revolução**. São Paulo: Global, 1987.

LEHER, Roberto. **Desafios para uma educação além do capital**. In: JINKINGS, Ivana; NOBILE, Rodrigo. (Orgs.). **István Mészáros e os desafios do tempo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2011, p. 159-168.

LICHTENSZTEJN, S.; BAER, M. **Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial**. Estratégias e políticas do poder financeiro. Tradução: Nathan Giraldi. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

LIGUORI, Guido. Estado e sociedade civil de Marx a Gramsci. **Novos Rumos**, ano 21, nº. 46, 2006. Disponível em:
<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/novosrumos/article/view/2093/1725>. Acesso em: 4 jan. 2017.

_____. O pensamento de Gramsci na época da Mundialização. **Novos Rumos**, ano 15, nº. 32, 2000. Disponível em:
<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/novosrumos/article/view/1895/1552>. Acesso em: 4 jan. 2017.

MARE. Ministério da Administração Federal e Reforma de Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, DF: MARE, 1995. Disponível em:
<http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2016.

MARTINS, André Silva. Formulações da classe empresarial para a formação humana: da educação política à educação escolar. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n. 20, julho/dezembro de 2015. Disponível em:
<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2216>. Acesso em: 3 de ago. 2015.

_____. A Educação Básica no Século XXI: O projeto do organismo “Todos pela Educação”. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.4, n.1, jan.-jun. 2009.

MARTINS, Erika Moreira. **Movimento Todos pela Educação: um projeto de nação para a educação brasileira**. 2013. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. Organização e introdução Osvaldo Coggiola. Tradução de Álvaro Pina e Ivana Jinkings. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____; _____. **A Ideologia Alemã**. Organização, tradução, prefácio e notas de Marcelo Backes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

_____. **Para a Crítica da Economia Política: salário, preço e lucro, o rendimento e suas fontes**. Tradução de Edgar Malagodi. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1986.

MBC – **Movimento Brasil Competitivo - MBC**. Sobre o MBP, 2016. Disponível em: <http://www.mbc.org.br/mbc/novo/index.php?option=conteudo&Itemid=20&Itemid=20>. Acesso em: 20 jul. 2016.

MERCADANTE, Aloizio. **Discurso da transmissão de cargo do ministro Aloizio Mercadante**. Ministério da Educação, Assessoria de Comunicação Social, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=23971-discruso-de-posse-mercadante-pdf-1&Itemid=30192. Acesso em: 9 mar. 2017.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. Tradução Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. 1ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. **O Século XXI: Socialismo ou Barbárie**. São Paulo, SP: Boitempo Editorial, 2009.

_____. **A Educação para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MINTO, Lalo Watanabe. **Verbete sobre Capital Humano**. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_teorias_%20do_capital_humano.htm#_ftnref1. Acesso em: 14 mar. 2017.

MINAYO, Marília Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. O projeto neoliberal de resposta à “questão social” e a funcionalidade do “terceiro setor”. **Revista Lutas Sociais**, n. 8, 2002. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/l/article/view/18912>. Acesso em: 13 jul. 2016.

MORAES, Reginaldo C. **Neoliberalismo - de onde vem, para onde vai?** Texto integral do livro publicado pela editora Senac, São Paulo, 2001. Disponível em: https://reginaldomoraes.files.wordpress.com/2012/01/livro_neoliberalismo.pdf. Acesso em: 3 nov. 2016.

MORAES, Maria Célia M. **A Teoria tem Consequências: Indagações sobre o Conhecimento no Campo da Educação**. **Revista: Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 107, p. 585-607, maio/ago. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 31 jun. 2016.

MOREIRA, Jani Alves da Silva. **Políticas de Financiamento e gestão da educação básica (1990-2010): os casos Brasil e Portugal**. 2012. 357 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

_____; LARA, Ângela Mara de Barros. **Políticas públicas para a educação infantil no Brasil (1990-2001)**. Maringá: Eduem, 2012.

MOTA, Ana Elizabete. **Cultura da Crise e Seguridade Social** - Um estudo Sobre as Tendências da Previdência e da Assistência Social Brasileira nos Anos 80 e 90. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

_____; SANT'ANNA, Ronaldo. Gramsci, o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

NETTO, José Paulo. Crise do capital e consequências societárias. **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 111, jul./set. 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____; et al . Por um Plano Nacional de Educação (2011-2020) como política de Estado. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, ago. 2011.

ONU Mulheres. **Entidade das Nações Unidas para a Igualdade de Gênero e o Empoderamento das Mulheres**. 2016. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/#>. Acesso em: 7 mai. 2016.

PAIVA, Rosilene Terezinha de. **O público não estatal na educação brasileira: uma política para a expansão da iniciativa privada**. 2016. 192 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Dra. Ângela Mara de Barros Lara. Maringá, 2016.

PEREIRA, Rodrigo da Silva. **A política de competências e habilidades na educação básica pública: relações entre Brasil e OCDE**. Brasília, 2016. 284 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, 2016.

PERONI, Vera Maria Vidal. As relações entre o público e o privado nas políticas educacionais no contexto da terceira via. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 2, maio/ago. 2013.

_____. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 19-31, maio/ago. 2012.

_____; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de; FERNANDES, Maria Dilnéia. Estado e Terceiro Setor: As novas Regulações entre o Público e o Privado na Gestão da Educação Básica Brasileira. **Educação e Sociedade, Campinas**, vol. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0730108.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2016.

_____. **Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990** – São Paulo: Xamã, 2003.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O financiamento da educação no governo Lula. **Revista RBPAE**, v. 25, n. 2, mai./ago. 2009.

PNUD - **Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento**. 2016. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/>. Acesso em: 3 abr. 2016.

REZENDE, Valéria Moreira. **Descentralização ou desconcentração? O controle dos gastos com a educação: uma ação que supera a autonomia da escola**. Caxambu/MG: 28ª Reunião anual da ANPEd, 16 a 19 de outubro de 2005. Disponível em: <http://28reuniao.anped.org.br/gt05.htm>. Acesso em: 18 jan. 2017.

REDUCA. Declaração de Brasília – **Declaração constitutiva da Rede Latino-americana de Organizações da Sociedade Civil para a Educação** - Reduca. 2011.

RIO DE JANEIRO. Lei 5.068 de 10 de julho de 2007 institui o **Programa de Parcerias Público-Privadas** – PROPAR – 2007. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/3f9398ab330dbab883256d6b0050f039/465e374d41ace5468325732100704436?OpenDocument>. Acesso em: 19 jan. de 2017.

ROBERTSON, Susan; VERGER, Antoni. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1133-1156, out.-dez. 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 24 mar. 2016.

_____. A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50 maio-agosto, 2012.

_____; DALE, Roger. Regulação e Risco na Governança da Educação. Gestão dos Problemas de Legitimação e Coesão Social em Educação nos Estados Competitivos. **Educação, Sociedade e Cultura**, n. 15, 2001.

_____; _____. Pesquisar a Educação em uma Era Globalizante. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 347-363, maio/ago. 2011. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 15 mai. 2016.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, 6/ 32, março/ 2002.

ROUSSEFF, Dilma Vana. **Presidenta Dilma Rousseff discursa no lançamento da Câmara de Gestão**. 2011, vídeo you tube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=b7INSAh8NHM>. Acesso em: 17 fev. 2017.

SANDRI, Simone. **Relação público-privado no conteso do Ensino Médio brasileiro: em disputa a formação dos jovens e a gestão da escola pública**. 2014.

252 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

SANFELICE, José Luis. Estado e Política Educacional. In: LOMBARDI, José Claudinei. **Temas de Pesquisa em Educação**. Campinas: Autores Associados; HISTEDB; Caçador: UnC, 2003.

SANTOS, Ana Lúcia Felix dos; AZEVEDO, Janete Maria Lins de. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 42, set./dez., 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: Análise crítica da política do MEC. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

_____. **Da Nova LDB ao FUNDEB**: por uma outra política educacional. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2008 (Coleção Educação Contemporânea).

_____. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: out. 2015.

_____. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. ¿Equidad o igualdad en educación? **Revista Argentina de Educación**, Buenos Aires, n. 25, p. 27-31, ago. 1998.

SHIROMA, Eneida Oto. O Estado como cliente: interesses empresariais na coprodução da inspeção escolar. **Revista Trabalho Necessário**. Issn: 1808 - 799X ano 13, número 22 – 2015.

_____; EVANGELISTA, Olinda. Estado, Capital e Educação: Reflexões sobre a hegemonia e redes de governança. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.4, n.11, p.21-38, mai./ago. 2014.

_____. Ações em Rede na Educação: contribuição dos estudos do trabalho para a análise de redes sociais. In: ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson S. (Org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas, SP: Alínea e Átomo, 2012, v. 1, p. 89-113.

SILVA, Lucas Ambrósio Lopes da. A Câmara de políticas de gestão, desempenho e competitividade: uma nova estratégia para a política Federal de gestão pública. **Anais**. VII Congresso CONSAD de gestão pública. Distrito Federal, 2014.

SILVA, Luiz Inácio Lula da. **Carta ao povo brasileiro**. 22 de junho de 2002. Disponível em: <http://novo.fpabramo.org.br/uploads/cartaaopovobrasileiro.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2016.

SOARES, Maria Clara Souto. **A importância dos bancos multilaterais na conjuntura atual. Anais.** Seminário “Banco Mundial e BID no Brasil: perspectivas de ação para a sociedade civil.” Brasília, DF, 21 de março de 1998.

THORSTENSENA, Vera. OMC – Organização Mundial do Comércio e as negociações sobre comércio, meio ambiente e padrões sociais. **Revista Brasileira de Política Internacional.** vol. 41 n.2 Brasília July/Dec. 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-73291998000200003. Acesso em: 23 jan. 2017.

TPE. **Quem faz o TPE**, 2016. Disponível em: http://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/quem-faz/?tid_lang=1. Acesso em: 15 ago. 2016.

_____. **Relatório de Atividades 2015 – Movimento Todos pela Educação.** São Paulo, 2015. Disponível em: http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/digital_relatorio_de_atividades_todos_pela_educacao_2015_1.pdf. Acesso em: 26 jul. 2016.

_____. Audiência Pública debate fim da DRU. 2009. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/199/audiencia-publica-debate-fim-da-dru/>. Acesso em: 20 jun. 2016.

_____. **O TPE**, 2016. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/o-tpe/>. Acesso em: 12 jul. 2016.

_____. **5 Atitudes Pela Educação Metodologia para colegiados e coletivos**, 2014. Disponível em: http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/metodologia_5_atitudes_pela_educacao.pdf. Acesso em: 14 ago. 2016.

_____; FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. **Educação Integral - Um caminho para a qualidade e a equidade na Educação pública**, 2015. Disponível em: https://fundacao-itaú-social-producao.s3.amazonaws.com/files/s3fs-public/biblioteca/documentos/publicacao-educacao-integral_04.2015.pdf?H1ZLI.kkqTVDb6UZywStUTB9XXrE4y6Z. Acesso em: 14 ago. 2016.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Constituição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.** Unesco Brasília Office Representação da Unesco no Brasil Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001472/147273por.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2017.

UNICEF - **Fundo das Nações Unidas para a Infância.** 2016. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/>. Acesso em: 3 mar. 2016.

UNFPA – **Fundo de população das Nações Unidas.** 2016. Disponível em: <http://www.unfpa.org.br/novo/>. Acesso em: 7 fev. 2016.

VAZ, Tatiana. Jorge Gerdau deixa o comando do conselho da Gerdau. **Revista Exame.com**. 27 de março de 2015.

Disponível em: <http://exame.abril.com.br/negocios/noticias/jorge-gerdau-deixa-o-conselho-de-administracao-da-gerdau>. Acesso em: 19 mai. 2016.

VIEIRA, Evaldo. Estado e Política Social na década de 90. In: NOGUEIRA, F. M. G. (Org.). **Estado e Políticas Sociais no Brasil**. Cascavel: Edunioeste, 2001.

VILLELA, Milú. Todos pela Educação de qualidade. **Folha de São Paulo Opinião**. São Paulo: 6 de setembro de 2006. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz0609200609.htm>. Acesso em: 29 jun. 2016.

APÊNDICE

APÊNDICE A - LEVANTAMENTO DE ESTUDOS SOBRE O TEMA

TÍTULO	AUTOR	ANO	PRODUÇÃO
A educação básica no século XXI: o projeto do organismo Todos pela Educação	MARTINS, André Silva	2009	Artigo
As parcerias entre prefeituras paulistas e o setor privado na política educacional: expressão de simbiose?	ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise; BORGHI, Raquel, ARELARO, Lisete	2012	Artigo
Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação	FREITAS, Luiz Carlos	2012	Artigo
Todos pela educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira	EVANGELISTA, Olinda; LEHER, Roberto	2012	Artigo
A atuação de grupos empresariais em educação e sua inserção em redes públicas de ensino: reflexões iniciais. Políticas e gestão da educação: desafios em tempos de mudanças	ADRIÃO, T. et al.	2013	Artigo
Arranjos institucionais entre o poder público municipal e instituições privadas para a oferta de vagas na educação infantil	AZEVEDO, Caroline; BORGHI, Raquel F.;	2013	Artigo
O atendimento privado subsidiado na educação infantil: os convênios e contratos administrativos em análise	AZEVEDO, Caroline; BORGHI, Raquel F.;	2015	Artigo
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	CASAGRANDE, Ana Lara; BORGHI, Raquel,	2015	Artigo
Grupos empresariais na educação básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à educação	ADRIÃO, Theresa M. F.; GARCIA, Teise O. G.; BORGHI, Raquel F.; BERTAGNA,	2016	Artigo

	Regiane H.; PAIVA, Gustavo B.; XIMENES, Salomão B.		
Políticas públicas e a educação: a municipalização e o terceiro setor na gestão da educação infantil em Curitiba	MURRAFAO, Teresa Cristina	2006	Dissertação
Coalizões em educação no Brasil: a pluralização da sociedade civil na luta pela melhoria da educação pública	SIMIELLI, Lara Elena Ramos	2008	Dissertação
O atendimento ao Ensino Fundamental: Análise de parcerias paulistas e o setor privado na aquisição de Sistemas de Ensino	CAIN, Alexandra Aparecida	2009	Dissertação
O programa 'Bolsa Creche' nos municípios paulistas de Paracicaba e Hortolândia: uma proposta para alocação de recursos estatais à educação privada	DOMICIANO, Cássia Alessandra	2009	Dissertação
Oferta educacional e parceria com setor privado: um perfil dos municípios paulistas com até 10.000 habitantes	ROSSI, Lucilene	2009	Dissertação
Agenda das Metas e Indicadores Educacionais: Disseminação, Atores e Desafio	Alice Andrés	2010	Dissertação
A parceria público-privado na educação infantil: os programas PIM e Fundo do Milênio para a primeira infância	MORGADO, Suzana Pinguello	2011	Dissertação
O projeto educativo da Fundação Vale: uma investigação sobre o Programa Escola que Vale	GOULART, Liege Coutinho	2011	Dissertação
As parcerias público-privadas no Programa Educação para Todos: uma análise marxista	FEITOSA, Eveline Ferreira	2012	Dissertação
Arranjos institucionais entre o público e o privado para a oferta de educação infantil: um estudo em municípios pequenos do interior paulista	CASAGRANDE, Ana Lara	2012	Dissertação
O atendimento público e privado concessionário na	OLIVEIRA, Jaqueline dos Santos	2013	Dissertação

educação infantil: um olhar sobre as condições de oferta			
O Movimento Todos pela Educação: um projeto de nação para a educação brasileira	MARTINS, Erika Moreira	2013	Dissertação
As parcerias público-privadas na oferta da educação infantil – o caso das creches conveniadas no município de São Paulo	BATISTA, Paulo Rogério	2014	Dissertação
Programa pós-creche e atendimento público municipal: um olhar para as condições da oferta de educação para a primeira infância	COSTA, Beatriz Aparecida da	2014	Dissertação
Parcerias entre municípios paulista e entidades privadas com fins lucrativos para a oferta da educação infantil: uma análise dos instrumentos jurídicos adotados	AZEVEDO, Caroline de Fátima Nascimento de Jesus	2014	Dissertação
Parcerias público-privadas no ensino fundamental e educação infantil: implicações na gestão da escola pública e no trabalho docente	SANTOS, Dildo Adevair dos	2012	Tese
O Programa gestão nota 10 do instituto Ayrton Senna e a educação em Santarém - PA	SOUSA, Walter Paixão de	2013	Tese
Performatividade e inclusão no movimento Todos pela educação	HATTGE, Morgana Domênica	2014	Tese
A cogestão dos Centros de educação infantil 'Nave Mãe': uma parceria público privada analisada	DOMICIANO, Cássia Alessandra	2016	Tese
Relação público-privado no contexto do Ensino Médio brasileiro: em disputa a formação dos jovens e a gestão da escola pública	SANDRI, Simone	2016	Tese

Fonte: Elaboração da autora a partir de pesquisas no Banco de Teses e Dissertações da Capes, Plataforma Sucupira, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e pesquisa de artigos em revistas de educação.