

**UNIVERSIDADE DE SOROCABA**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E**  
**INOVAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**

**Edmara Aparecida Parra Melati**

**O MOVIMENTO DA PRIVATIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO**  
**DE SOROCABA ENTRE**  
**2018-2020**

**Sorocaba/SP**

**2021**

**Edmara Aparecida Parra Melati**

**O MOVIMENTO DA PRIVATIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO  
DE SOROCABA ENTRE  
2018-2020**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jefferson Carriello do Carmo.

**Sorocaba/SP**

**2021**

## Ficha Catalográfica

Melati, Edmara Aparecida Parra

M463m O movimento da privatização da rede municipal de ensino de Sorocaba entre 2018-2020 / Edmara Aparecida Parra Melati. -- 2021.

240 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Jefferson Carriello do Carmo

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2021.

1. Privatização na educação – Sorocaba (SP). 2. Sistemas de escolas

Elaborada por Regina Célia Ferreira Boaventura – CRB/8-6179

**Edmara Aparecida Parra Melati**

**O MOVIMENTO DA PRIVATIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO  
DE SOROCABA ENTRE  
2018-2020**

Tese aprovada como requisito parcial  
para obtenção do grau de Doutor no  
Programa de Pós-graduação em  
Educação da Universidade de  
Sorocaba.

Prof. Dr. Jefferson Carriello do Carmo - Orientador

Universidade de Sorocaba



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Theresa Maria de Freitas Adrião - Examinadora

Universidade Estadual de Campinas



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Giselle Cristina Martins Real - Examinadora

Universidade Federal da Grande Dourados

Prof. Dr. Rafael Ângelo Bunhi Pinto - Examinador

Universidade de Sorocaba

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Andreza Barbosa - Examinadora

Universidade de Sorocaba

## AGRADECIMENTOS

Gratidão a Deus acima de todas as coisas.

À minha família – João pelo incentivo e compreensão durante minhas ausências nas muitas horas de introspecção e estudo e Leonardo meu fiel escudeiro que esteve sempre comigo durante os momentos mais difíceis da trajetória.

Ao meu amigo Prof. Edivaldo Marcondes Leonardo (in **memoriam**) pelo apoio dado desde o curso de Pedagogia.

Aos Professores Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Andreza Barbosa, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Giselle Cristina Martins Real, Prof. Dr. Rafael Ângelo Bunhi Pinto, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Theresa Maria de Freitas Adrião, por aceitarem fazer parte da Banca de Defesa e por todo cuidado que tiveram nas considerações realizadas.

À Secretaria da Educação pelo apoio durante o processo de pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu e à CAPES pela concessão da bolsa de estudos.

Aos membros do Grupo de Estudos Instituição Escolar: História, Trabalho e Políticas de Educação Profissional pelas contribuições que refletiram diretamente na pesquisa.

Ao Professor Flaviano Agostinho de Lima pelo apoio na compreensão dos dados.

E agradeço de forma especial meu orientador e eterno amigo, Prof. Dr. Jefferson Carriello do Carmo pela paciência e por ter sido meu porto seguro na construção da pesquisa.

Nada é impossível de mudar

Desconfiai do mais trivial,

na aparência singelo.

E examinai, sobretudo, o que parece habitual.

Suplicamos expressamente:

não aceiteis o que é de hábito

como coisa natural,

pois em tempo de desordem sangrenta,

de confusão organizada,

de arbitrariedade consciente,

de humanidade desumanizada,

nada deve parecer natural

nada deve parecer impossível de mudar.

(Bertolt Brecht)

## RESUMO

Esta pesquisa tem como tema a privatização da educação e está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE-UNISO, a Linha de Pesquisa História e Historiografia da Educação e ao Grupo de Estudo: Instituição Escolar - História, Trabalho e Políticas de Educação Profissional da Universidade de Sorocaba. Apresenta o seguinte problema: De que forma as ideias propostas pelo neoliberalismo e pela terceira via influenciaram o Estado brasileiro na formulação das políticas voltadas a privatização e o como se deu esse desdobramento na Rede Municipal de Ensino de Sorocaba? Logo, parte-se da hipótese de que há uma intencionalidade de delegação dos processos educacionais realizados pelo Estado para o setor privado. O objetivo geral é compreender os processos de privatização da educação com foco na Rede Municipal de Ensino de Sorocaba (2018-2020). Para tanto foram elencados cinco objetivos específicos tratados nos capítulos que compõem esta tese: a) realizar uma incursão histórica e analítica a fim de verificar a organização do Estado brasileiro no contexto do neoliberalismo e da terceira via; b) identificar as mudanças na legislação brasileira que amparam os processos de privatização da educação; c) verificar a influência empresarial nas políticas de educação no Brasil com foco no Movimento Todos pela Educação; d) caracterizar o município de Sorocaba, por meio da observação dos seguintes aspectos: localização geográfica, história, desenvolvimento econômico, crescimento populacional, estrutura político e administrativa da Prefeitura e aspectos educacionais; e) analisar os processos de privatização da educação municipal, por meio da implantação de dois programas de governo durante o período 2018-2020, ou seja a “Gestão Compartilhada da Educação Infantil” e o “Sistema de Ensino – SESI”. A metodologia adotada foi a pesquisa documental de cunho analítico, por meio do estudo dos documentos oficiais, de matérias jornalísticas produzidas pela imprensa local e legislação educacional, de forma a verificar as bases teóricas que possibilitaram a compreensão da totalidade. Assim, partiu-se da análise do contexto mais amplo, ou seja, do papel do Estado brasileiro enquanto instituição estratégica nos processos de privatização das atividades educacionais e por fim realizou-se uma revisita a Rede Municipal de Ensino de Sorocaba. Os resultados apontaram para a influência da lógica do neoliberalismo e da terceira via na organização das políticas proposta pelo Estado brasileiro. A atuação empresarial na definição da política e da legislação educacional também foi observada e por fim foram identificadas formas de privatização da educação municipal de Sorocaba implantadas dentro de um contexto de resistência e disputa.

**Palavras-chave:** Neoliberalismo. Terceira Via. Política Educacional. Legislação Educacional. Movimento Todos pela Educação. Privatização da Educação. Rede Municipal de Ensino de Sorocaba.

## ABSTRACT

This research has as its theme the privatization of education and is linked to the Graduate Program in Education PPGE-UNISO, the History and Historiography Research Line of Education and to the Study Group: School Institution - History, Work and Professional Education Policies of the University of Sorocaba. It presents the following problem: How did the ideas proposed by neoliberalism and the third way influence the Brazilian State in the formulation of policies aimed at privatization and how did this unfold in the Municipal Education System of Sorocaba? Therefore, it is assumed that there is an intention to delegate the educational processes carried out by the State to the private sector. The general objective is to understand the privatization processes of education with a focus on the Municipal Education System of Sorocaba (2018-2020). To this end, five specific objectives were listed, which were dealt with in the chapters that make up this thesis: a) carry out a historical and analytical incursion in order to verify the organization of the Brazilian State in the context of neoliberalism and the third way; b) to identify changes in Brazilian legislation that support the privatization of education processes; c) verify the business influence on education policies in Brazil with a focus on the All for Education Movement; d) to characterize the municipality of Sorocaba, by observing the following aspects: geographic location, history, economic development, population growth, political and administrative structure of the Prefecture and educational aspects; e) to analyze the privatization processes of municipal education, through the implementation of two government programs during the period 2018-2020, that is, the “Shared Management of Early Childhood Education” and the “Teaching System - SESI”. The adopted methodology was the documentary research of analytical nature, through study of the official documents, of journalistic materials produced by the local press and educational legislation, in order to verify the theoretical bases that allow the comprehension of the totality. Thus, part of the analysis of the broader context, that is, the role of the Brazilian State as a strategic institution in the privatization processes of educational activities, and finally performs a return visit to the Sorocaba Municipal Education System (SME). The results point to the influence of the logic of neoliberalism and the third way in the organization of policies proposed by the Brazilian State. Business influence in the definition of educational policy and legislation was also observed and, finally, forms of privatization of Sorocaba's municipal education were identified, implanted within a context of resistance and dispute.

**Keywords:** Neoliberalism. Third Way. Educational politics. Educational Legislation. All for Education Movement. Privatization of Education. Sorocaba Municipal Education System.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> - Região Metropolitana de Sorocaba (RMS).....	133
<b>Figura 2</b> - <i>Ranking</i> dos 20 municípios com maior participação no VTI estadual.....	137
<b>Figura 3</b> - Organograma da Secretaria da Educação de Sorocaba.....	143
<b>Gráfico 1</b> - Evolução do IDHM – Sorocaba.....	139
<b>Gráfico 2</b> - Evolução População Sorocaba entre 1654 e 2020.....	140
<b>Gráfico 3</b> - Distribuição das matrículas da creche na Rede Municipal e Rede Particular em Sorocaba (2000-2019).....	154
<b>Gráfico 4</b> - Evolução das matrículas de Creche em Sorocaba (2000-2019) .....	154
<b>Gráfico 5</b> - Distribuição das matrículas de Pré-escola na Rede Municipal e Rede Particular em Sorocaba (2000-2019).....	156
<b>Gráfico 6</b> - Evolução de matrículas de Pré-escola em Sorocaba (2000-2019) .....	157
<b>Gráfico 7</b> - Distribuição das matrículas do Ensino Fundamental – Anos Iniciais na Rede Municipal e Rede Particular em Sorocaba (2000-2019) .....	159
<b>Gráfico 8</b> - Evolução das matrículas no Ensino Fundamental- Anos Iniciais (2000-2019).....	160
<b>Gráfico 9</b> - Distribuição das matrículas do Ensino Fundamental - Anos Finais na Rede Municipal, na Rede Estadual e na Rede Particular em Sorocaba (2000-2019).....	162
<b>Gráfico 10</b> - Evolução das matrículas Ensino Fundamental – Anos Finais.....	162
<b>Gráfico 11</b> - Distribuição das matrículas do Ensino Médio na Rede Municipal, na Rede Estadual e na Rede Particular em Sorocaba (2000-2019).....	164
<b>Gráfico 12</b> - Evolução das Matrículas no Ensino Médio em Sorocaba.....	164
<b>Gráfico 13</b> - Percentagem de participação por rede de ensino no atendimento da Educação Infantil (creche e pré-escola) em Sorocaba no ano de 2019.....	165
<b>Gráfico 14</b> - Percentagem de participação por rede de ensino no atendimento da Educação Infantil (creche) em Sorocaba no ano de 2019.....	166
<b>Gráfico 15</b> - Percentagem de participação por rede de ensino no atendimento da Educação Infantil (pré-escola) em Sorocaba no ano de 2019.....	167
<b>Gráfico 16</b> - Percentagem de participação por rede de ensino no atendimento do Ensino Fundamental em Sorocaba no ano de 2019.....	168

<b>Gráfico 17</b> - Percentagem de participação por rede de ensino no atendimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) em Sorocaba no ano de 2019.....	169
<b>Gráfico 18</b> - Percentagem de participação por rede de ensino no atendimento do ensino fundamental (anos finais) em Sorocaba no ano de 2019.....	170
<b>Gráfico 19</b> - Percentagem de participação por rede de ensino no atendimento do Ensino Médio em Sorocaba no ano de 2019.....	171
<b>Gráfico 20</b> - Número de estabelecimentos de Educação Básica do município de Sorocaba.....	172
<b>Gráfico 21</b> - Número de escolas municipais divididas por etapas de atendimento.....	199
<b>Gráfico 22</b> - Resultado IDEB (2005-2019) Rede Pública Municipal Sorocaba – 5º anos.....	210

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Síntese dos tipos de instrumentos e exigências legais para formalização dos “acordos” entre o Poder Público e entidades privadas sem fins lucrativos .....	67
<b>Quadro 2</b> - Composição das Câmaras e Comissões do Conselho Municipal de Educação de Sorocaba (maio de 2018 à maio de 2019).....	148
<b>Quadro 3</b> - Matriz das dimensões e formas recentes da privatização da Educação Básica a partir de mapeamento da literatura- 1990-2014.....	179
<b>Quadro 4</b> - Documentos exigidos para credenciamento de Organizações da Sociedade Civil.....	191
<b>Quadro 5</b> - Dados das associações privadas credenciadas pelo Edital 1/2019 atividade principal, secundárias, data abertura na Receita Federal e número de escolas atendidas por cada associação.....	193
<b>Quadro 6</b> - Organização das turmas por faixa etária.....	195
<b>Quadro 7</b> - Proporção adulto x crianças.....	195
<b>Quadro 8</b> - Dimensionamento mínimo de RH – Atendimento Integral.....	196
<b>Quadro 9</b> - Dimensionamento mínimo de RH – Atendimento Parcial.....	196
<b>Quadro 10</b> - Critérios que as OSC credenciadas deveriam considerar na elaboração de seus Planos de Trabalho.....	197
<b>Quadro 11</b> - Capacidade de atendimento dos CEIs em que foi realizada a transferência da gestão escolar para as associações privadas e ano de firmamento do Termo de Colaboração.....	198
<b>Quadro 12</b> - Resultado do IDEB de centros educacionais do SESI.....	209

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal e seus componentes – Município de Sorocaba - SP.....	138
<b>Tabela 2</b> - Série histórica das matrículas na Creche no município de Sorocaba – (2000-2019).....	153
<b>Tabela 3</b> - Série histórica das matrículas na Pré-escola no município de Sorocaba – (2000-2019).....	155
<b>Tabela 4</b> - Série histórica das matrículas no Ensino Fundamental – Anos Iniciais em Sorocaba – (2000-2019) .....	158
<b>Tabela 5</b> - Série histórica das matrículas no Ensino Fundamental – Anos Finais em Sorocaba – (2000-2019).....	161
<b>Tabela 6</b> - Série histórica das matrículas no Ensino Médio em Sorocaba – (2000-2019).....	163
<b>Tabela 7</b> - Distribuição de matrículas dos alunos da Educação Infantil (Creche e Pré-escola) em Sorocaba no ano de 2019 por rede de ensino.....	165
<b>Tabela 8</b> - Distribuição de matrículas dos alunos da Educação Infantil (Creche) em Sorocaba no ano de 2019 por rede de ensino.....	166
<b>Tabela 9</b> - Distribuição de matrículas dos alunos da Educação Infantil (Pré-escola) em Sorocaba no ano de 2019 por rede de ensino.....	167
<b>Tabela 10</b> - Distribuição de matrículas do Ensino Fundamental em Sorocaba no ano de 2019 por rede de ensino.....	168
<b>Tabela 11</b> - Distribuição de matrículas dos alunos do Ensino Fundamental - Anos Iniciais em Sorocaba no ano de 2019 por rede de ensino.....	169
<b>Tabela 12</b> - Distribuição de matrículas dos alunos do Ensino Fundamental - Anos Finais em Sorocaba no ano de 2019 por rede de ensino.....	170
<b>Tabela 13</b> - Distribuição de matrículas dos alunos do Ensino Médio em Sorocaba no ano de 2019 por rede de ensino.....	171
<b>Tabela 14</b> - Número de Estabelecimentos da Educação Básica, por Localização e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município - 2019-2007.....	172
<b>Tabela 15</b> - Resultado do IDEB (2005-2019) – Rede Pública de Sorocaba.....	210

## **LISTA DE SIGLAS**

**ADPF** - Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental

**ANPED** - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

**BA** - Bahia

**BC** - Banco Central

**BID** - Banco Interamericano de Desenvolvimento

**BIRD** - Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (

**BNCC** - Base Nacional Comum Curricular

**BNDES** - Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social

**BPC** - Benefício da Prestação Continuada

**CDES** - Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social

**CEB** - Câmara da Educação Básica

**CEE** - Conselho Estadual de Educação

**CEI** - Centro de Educação Infantil

**CGM** - Controladoria-Geral do Município

**CPF** - Cadastro de Pessoa Física

**CMESO** - Conselho Municipal de Educação de Sorocaba

**CMU** - Cadastro Municipal Unificado

**CND** - Certidão negativa de débitos

**CNE** - Conselho Nacional de Educação

**CNPJ** - Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica

**CNI** - Confederação Nacional da Indústria

**CNPq** - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

**CONAE** - Conferência Nacional de Educação

**CONSED** - Conselho Nacional de Secretários de Educação

**CRC** - Conselho Regional de Contabilidade

**CUT** - Central Única dos Trabalhadores

**DEM** - Democratas

**DJE** - Diário da Justiça Eletrônico

**EUA** - Estados Unidos da América

**FADI** - Faculdade de Direito

**FGTS** - Fundo de Garantia por Tempo de Serviço

**FHC** - Fernando Henrique Cardoso

**FIESP** - Federação das Indústrias do Estado de São Paulo

**FMI** - Fundo Monetário Internacional

**FNDE** - Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional

**FSS** - Fundo Social de Solidariedade

**Fundeb** - Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica

**Fundef** - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

**GATT** - *General Agreement on Trade and Tariffs*

**GIFE** - Grupo de Institutos, Fundações e Empresas

**HISTPEP** - História, Trabalho e Políticas de Educação Profissional

**IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**IDEB** - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

**IDH** - Índice de Desenvolvimento Humano

**IDHM** - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

**IEL** - Instituto Euvaldo Lodi

**IFC** - Corporação Financeira Internacional

**INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

**ISI** - Industrialização por Substituição de Importações

**JUCESP** - Junta Comercial do Estado de São Paulo

**LDB** - Lei de Diretrizes e Bases

**LOA** - Lei Orçamentária Anual

**LOM** - Lei Orgânica Municipal

**MARE** - Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado

**MP** - Ministério Público

**OCDE** - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

**ODS** - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

**OMC** - Organização Mundial do Comércio

**OS** - Organizações Sociais

**Oscip** - Organização da Sociedade Civil de Interesse Público

**PAR** - Plano de Ações Articuladas

**PCN** - Parâmetros Curriculares Nacionais

**PDE** - Plano de Desenvolvimento da Educação

**PDRAE** - Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado

**PDUI** - Plano de Desenvolvimento Urbano Integrado

**PIB** - Produto Interno Bruto

**PISA** - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

**PJ** - Promotoria de Justiça

**PME** - Plano Municipal de Educação

**PNE** - Plano Nacional de Educação

**PNLD** - Programa Nacional do Livro Didático

**PNUD** - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

**PPA** - Plano Plurianual

**PPA** - Procedimento Administrativo de Acompanhamento

**PPGE** - Programa de Pós-Graduação em Educação

**PPP** - Parceria Público Privada

**PSDB** - Partido da Social-Democracia Brasileira

**PSOL** - Partido Socialismo e Liberdade

**PT** - Partido dos Trabalhadores

**PTB** - Partido Trabalhista Brasileiro

**RBE** - Revista Brasileira de Educação

**RE** - Recurso Extraordinário

**RG** - Registro Geral

**RJ** - Rio de Janeiro

**RMS** - Região Metropolitana de Sorocaba

**SA** - Sistemas de Acumulação

**SAEB** - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

**SAJ** - Secretaria de Assuntos Jurídicos

**SciELO** - *Scientific Electronic Libray Online*

**SEABAN** - Secretaria de Abastecimento, Agricultura e Nutrição

**SEAD** - Secretaria de Administração

**Seade** - Sistema Estadual de Análise de Dados

**SECID** - Secretaria da Cidadania

**SECOM** - Secretaria de Comunicação

**SECULT** - Secretaria de Cultura

**SEDES** - Secretaria Especial do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social

**SEDETTUR** - Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Trabalho e Turismo

**SEDU** - Secretaria da Educação

**SEFAZ** - Secretaria da Fazenda

**SEGOV** - Secretaria de Governo

**SEHAB** - Secretaria da Habitação e Regularização Fundiária

**SEMA** - Secretaria do Meio Ambiente e Sustentabilidade

**SEMES** - Secretaria de Esportes e Lazer

**SEMOB** - Secretaria de Mobilidade e Desenvolvimento Estratégico

**SENAI** - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

**SEPLAN** - Secretaria de Planejamento

**SEPOD** - Secretaria de Políticas sobre Drogas

**SERH** - Secretaria de Recursos Humanos

**SERIM** - Secretaria de Relações Institucionais e Metropolitanas

**SERPO** - Secretaria de Serviços Públicos e Obras

**SES** - Secretaria da Saúde

**SESAN** - Secretaria de Saneamento

**SESI** - Serviço Social da Indústria

**SESU** - Secretaria de Segurança Urbana

**SIAS** - Secretaria da Igualdade e Assistência Social

**SIMEC** - Sistema Integrado de Monitoramento e Controle

**SME** - Sistema Municipal de Ensino

**SNE** - Sistema Nacional de Educação

**SP** - São Paulo

**SSPMS** - Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Sorocaba

**STF** - Supremo Tribunal Federal

**SUS** - Sistema único de Saúde

**TAC** - Termo de Ajustamento de Conduta

**TCE** - Tribunal de Contas do Estado

**TJ** - Tribunal de Justiça

**TPE** - Todos Pela Educação

**UFSCAR** - Universidade Federal de São Carlos

**UNDIME** - União Nacional dos Dirigentes Municipais

**UNESCO** - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

**Unesp** - Universidade Estadual Paulista

**UNICEF** - Fundo das Nações Unidas para a Infância

**UNISO** - Universidade de Sorocaba

**VTI** - Valor da Transformação Industrial

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>19</b>
<b>2</b>	<b>NEOLIBERALISMO, TERCEIRA VIA E A REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO .....</b>	<b>35</b>
<b>2.1</b>	<b>Neoliberalismo, terceira via e as aproximações com a sociedade civil. ....</b>	<b>35</b>
<b>2.2</b>	<b>O neoliberalismo e as políticas sociais no Brasil.....</b>	<b>46</b>
<b>3</b>	<b>AS MUDANÇAS NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA QUE AMPARAM OS PROCESSOS DE PRIVATIZAÇÃO. ....</b>	<b>52</b>
<b>3.1</b>	<b>O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE): a adequação brasileira ao receituário neoliberal .....</b>	<b>52</b>
<b>3.2</b>	<b>As parcerias público-privadas: um mercado promissor para o meio empresarial. ....</b>	<b>67</b>
<b>3.3</b>	<b>As recentes mudanças na legislação brasileira que favorecem a privatização da educação. ....</b>	<b>75</b>
<b>4</b>	<b>A INFLUÊNCIA EMPRESARIAL E A EDUCAÇÃO NO BRASIL.....</b>	<b>77</b>
<b>4.1</b>	<b>O empresariado brasileiro e o dilema da educação.....</b>	<b>77</b>
<b>4.2</b>	<b>O neoliberalismo desenvolvimentista e a aproximação empresarial ao Governo Lula. ....</b>	<b>88</b>
<b>4.3</b>	<b>As articulações iniciais do movimento Todos pela Educação com o Estado na formulação da política educacional. ....</b>	<b>98</b>
<b>4.4</b>	<b>O movimento Todos pela Educação na defesa da Base Nacional Comum Curricular. ....</b>	<b>110</b>
<b>5</b>	<b>O MUNICÍPIO DE SOROCABA: ASPECTOS OBSERVADOS .....</b>	<b>132</b>
<b>5.1</b>	<b>Caracterização do município de Sorocaba.....</b>	<b>132</b>
<b>5.2</b>	<b>O Desenvolvimento econômico em Sorocaba.....</b>	<b>136</b>
<b>5.3</b>	<b>Crescimento populacional.....</b>	<b>139</b>
<b>5.4</b>	<b>Estrutura política e administrativa Prefeitura de Sorocaba (2017-2020). ....</b>	<b>140</b>
<b>5.5</b>	<b>Especificidades da organização do ensino em Sorocaba.....</b>	<b>143</b>
<b>5.6</b>	<b>Evolução das matrículas no município de Sorocaba. ....</b>	<b>151</b>
<b>5.7</b>	<b>Distribuição das matrículas por etapa de ensino e percentagem de participação de cada rede de ensino (municipal, estadual e particular) do município de Sorocaba no ano de 2019.....</b>	<b>165</b>
<b>6</b>	<b>A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SOROCABA: ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO.....</b>	<b>174</b>
<b>6.1</b>	<b>Considerações sobre as formas de privatização da educação.....</b>	<b>174</b>
<b>6.2</b>	<b>Os impasses no processo de implantação da “Gestão Compartilhada” da educação infantil em Sorocaba.....</b>	<b>180</b>
<b>6.3</b>	<b>Uma nova forma de privatização da educação na rede municipal de ensino de Sorocaba: a compra de sistema de ensino .....</b>	<b>200</b>

<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>213</b>
	<b>REFERÊNCIAS. ....</b>	<b>220</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O estudo proposto tem como preocupação identificar a privatização da educação e foi provocado pelo seguinte problema: De que forma as propostas de políticas educacionais oriundas do neoliberalismo e pela terceira via influenciaram o Estado brasileiro na formulação das políticas voltadas à privatização e como se deu esse desdobramento na Rede Municipal de Ensino de Sorocaba (2018-2020)? Diante do exposto foi considerada a hipótese de que há uma intencionalidade da delegação dos processos educacionais realizados pelo Estado para o setor privado.

Na busca de respostas para a indagação indicada, a pesquisa foi conduzida para a observação de um conjunto de ingerências na formulação das políticas educacionais, considerando as influências internacionais de agências multilaterais, a aproximação empresarial do governo federal na definição de políticas nacionais de educação e a relação de disputas locais na definição das políticas de educação na Rede Municipal, pautada no seguinte pressuposto:

[...] A pesquisa sobre políticas educacionais, comprometida com uma perspectiva crítica e com a análise da totalidade e suas múltiplas relações, demanda uma investigação aprofundada tanto das mediações mais amplas como das mais imediatas. Nesse sentido, sem desconsiderar a importância de pesquisas de natureza teórica, deve-se destacar as contribuições das pesquisas que procuram investigar o contexto da prática (realidade concreta), articulando-as com as determinações mais amplas. [...]. (MAINARDES, 2009, p. 13).

Deslandes (2016, p. 29) considera que a pesquisa, desde a elaboração do projeto, deve ser entendida como um artesanato cultural. Nesse sentido, lembra do posicionamento de Wright Mills ao considerar que os pensadores mais admiráveis não separam o seu trabalho de suas vidas, “encaram ambos demasiado e sério para permitir tal dissociação”, e desejam usar cada uma dessas coisas para o enriquecimento de outras.

O ato de pesquisar, visto como exercício científico construído artesanalmente por meio do trabalho intelectual, deve considerar:

Os motivos de ordem teórica são aqueles que apontam as contribuições do estudo para a compreensão do problema apresentado. Os motivos de ordem prática são os que indicam a relevância da pesquisa para a intervenção na questão social abordada. Os de ordem pessoal são os que demonstram a relevância da escolha do estudo em face da trajetória do pesquisador. (DESLANDES, 2016, p. 42)

Assim, o motivo de ordem pessoal desta pesquisa está relacionado à minha trajetória profissional devido a minha atuação no magistério público na Rede Municipal

de Ensino de Sorocaba. Iniciei as atividades profissionais nas escolas de Sorocaba, no ano de 1994. Atualmente, não exerço atividade direta em sala de aula, pois a partir do ano de 2008, passei a atuar na supervisão de ensino. Inserida nesse contexto, pude observar o desdobramento da política e da legislação na organização da educação municipal e comecei a buscar respostas às indagações que despertaram o interesse pela pesquisa científica.

A partir do ano de 2014, iniciei os estudos no Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE-UNISO, na linha história e historiografia da educação. A linha tem por objetivo pesquisar a educação escolar e suas mediações com a sociedade, a cultura a política, o trabalho, a economia e a tecnologia, considerando os estudos relacionados à memória, à narrativa e à história das instituições escolares, considerando as interlocuções com a origem das fontes, a diversidade documental, a produção do conhecimento em suas especificidades e diversidades no campo teórico-metodológico. Desta forma a pesquisa tornou-se um compromisso com minha formação pessoal e profissional.

As indagações de pesquisa acerca dos desdobramentos da política e legislação na organização da educação municipal foram acolhidas pelo Grupo de Estudo: Instituição Escolar - História, Trabalho e Políticas de Educação Profissional – HISTPEP – CNPq, cujos objetivos encontram-se assentados nas seguintes bases:

[...] o estudo da instituição escolar e sua construção é pensada a partir da história dos homens, no processo pelo qual eles produzem socialmente as suas vidas. O grupo tem como mediação o trabalho na sua dupla dimensão: a ontológica e a histórica e o trabalho como princípio educativo. Na mediação ontológica o trabalho é compreendido como processo coletivo no qual o ser social produz as condições gerais da existência humana, sendo fonte de produção de conhecimentos, portanto, princípio educativo. Na histórica é compreendido em suas várias formas históricas presentes nos seus sentidos postos nos diversos modos de produção. O trabalho como princípio educativo é entendido como processo de humanização e socialização e, ao mesmo tempo, de qualificação para o trabalho, mediante a apropriação e construção de saberes e conhecimentos, de ciência e cultura, de técnicas e tecnologia. As políticas educacionais são compreendidas como conjunto de políticas públicas sociais, expressão da ação (ou não-ação) social do Estado e que têm como principal referência a máquina governamental no movimento de regulação do setor de educação.

Portanto, a participação no Grupo de Estudo: Instituição Escolar - História, Trabalho e Políticas de Educação Profissional proporcionou reflexões que contribuíram para despertar o interesse sobre a pesquisa acerca do contexto educacional brasileiro, pois os diálogos com os integrantes do grupo possibilitaram o elo entre os questionamentos e inquietações provenientes da minha vivência como profissional da educação e a teoria

que conduz a análise crítica de como o Brasil vem sendo submetido ao capitalismo, em suas relações econômicas, políticas, sociais e culturais.

Neste caminhar foi possível considerar os resultados do estudo apresentado na Dissertação de Mestrado intitulada Planejamento Educacional na Secretaria da Educação de Sorocaba: autonomia ou sujeição (1994 – 2003), os quais permitem afirmar, num primeiro momento, que a redefinição do papel do Estado na política educacional, evidenciada pela reforma proposta durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, foi materializada pela criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), pela elaboração do Plano Nacional de Educação e pela proposição dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Em um segundo momento a referida pesquisa revelou que o enfoque internacional das políticas neoliberais foi confirmado com a prioridade dada ao ensino fundamental em detrimento das demais etapas e modalidades de ensino. O caráter centralizador e a forte presença na definição das ações demonstraram a intencionalidade de controle do sistema educacional por parte do Estado que, por esse viés, apresentou-se máximo e atuante. Em contrapartida, a descentralização dos recursos financeiros com foco na redução do Estado às suas funções mínimas de atuação esteve baseada no discurso observado nos documentos oficiais propostos pelo governo federal, em prol da autonomia, da correção das desigualdades educacionais e da otimização dos gastos públicos.

Após a conclusão da pesquisa de Mestrado e com a continuidade da participação no Grupo de Estudo: Instituição Escolar - História, Trabalho e Políticas de Educação Profissional, foi despertado o interesse em dar prosseguimento à investigação dos impactos das políticas neoliberais na educação básica em especial na Rede Municipal de Ensino de Sorocaba.

Por conseguinte, o motivo de ordem teórica é pautado nas possíveis contribuições acerca do percurso que a educação brasileira passou a trilhar no contexto político e histórico entre o final do século XX e início do século XXI. Adotou-se a leitura dos resumos de artigos, dissertações e teses na tentativa de apropriar-se de maneira rápida, objetiva e sucinta dos estudos que abordam da temática. Conforme comenta Ferreira (2002) em As pesquisas denominadas estado da Arte, os resumos, mais do que ligados àqueles que o antecedem e o sucedem, trazem vozes de outros enunciados. A imagem que melhor pode explicar essa ideia é a de rede e não de cadeia. Rede de vários fios que se

cruzam, que se rompem, que se unem, que se questionam dependendo do ponto que se estabelece como partida em cada texto.

Ao pensar na imagem de uma rede e dos vários fios que a compõem interligados uns aos outros é possível circular seus elementos com a percepção de que a pesquisa precisa ser tecida com as contribuições e olhares de autores que traçaram seus estudos acerca da temática.

Dada a complexidade da temática, optou-se pela leitura de resumos na tentativa de apropriar de maneira rápida, objetiva e sucinta sobre os trabalhos dos quais são originários, conforme recomendado por Ferreira (2002). Dessa forma foram consultados os bancos de dados dos *sites* da Universidade de Sorocaba (UNISO), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) com base nos seguintes descritores: neoliberalismo, políticas públicas de educação, privatização da educação, Rede Municipal de Ensino de Sorocaba.

Nas publicações de teses e dissertações da UNISO foi localizada a tese O terceiro setor e a escola – Serviço social nas escolas por meio de parcerias com organizações da sociedade civil (SILVA, 2013), cujo foco de análise concentra-se nos temas: Terceiro Setor, Educação Escolar, Serviço Social e adolescentes em situação de conflito com a Lei e as relações entre Estado e sociedade civil, por meio de convênios com o Terceiro setor. Entretanto o objetivo desse trabalho difere da preocupação central desta pesquisa.

Nas publicações da UFSCar também não foram encontrados trabalhos que tratam especificamente das preocupações de estudo propostas nesta pesquisa.

No site da ANPEd recorreu-se à Revista Brasileira de Educação (RBE), cujas obras são resultantes prioritariamente de pesquisas. Neste site foram encontradas várias publicações que contribuem substancialmente com a pesquisa, dentre elas destacam-se:

Criar o público não-estatal ou tornar público o estatal? Dilemas da educação em meio à crise do Estado, (COSTA, 2001). Nesta obra, a partir da reflexão sociológica, são debatidas as argumentações que sustentam os programas comunitários, supostamente mais democráticos e incluídos;

A sustentabilidade da reforma educacional em questão: a posição dos organismos internacionais, (KRAWCZYK, 2002). O artigo discute temas e questões abordados pelas

produções dos organismos internacionais, a partir de 1988, como diferentes dimensões de sustentabilidade das reformas educacionais da América Latina;

Documento: Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação, (SAVIANI, 2010). O texto aborda o conceito de Sistema Nacional de educação articulado ao Plano Nacional de Educação;

Poder, política e educação, (SINGER, 1996). O texto foi apresentado na Conferência de abertura da XVIII Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, em outubro de 1995 e trata da exigência democrática da educação universal;

A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para educação do Banco Mundial, (ROBERTSON, 2012). O artigo está centrado na crítica das parcerias público-privadas (PPPs);

A regulamentação do enfoque comercial no setor educacional via OMC/GATS, (SIQUEIRA, 2004). A pesquisa aponta para o crescente interesse de grupos empresariais na área educacional, perante o grande volume de recursos nela envolvidos;

Educação e desenvolvimento econômico no Brasil, (BRUNO, 2011). O artigo discute as relações existentes entre educação e desenvolvimento econômico;

*Globalización y reforma educativa en América Latina: un análisis inter-textual*, (GOROSTIAGA; TELLO, 2011). O artigo trata sobre as relações entre os processos de globalização e as reformas educacionais implementadas na América Latina nas últimas duas décadas.

No *Scielo* foram localizados vários trabalhos com temáticas relacionadas à pesquisa, dentre os quais destacam-se:

A privatização da educação no cenário internacional: reflexões sobre a agenda Pós-2015, (MAGALHÃES, 2015), publicado na Revista Educação: Teoria e Prática. O artigo tem como objetivo discutir a privatização no campo internacional e seus consequentes riscos para a consolidação de sistemas públicos de educação;

As dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais, (ADRIÃO, 2018), publicado na Revista Currículo sem Fronteiras tem como objetivo apresentar uma síntese sobre as formas pelas quais esses processos vêm ocorrendo no Brasil no começo deste século;

O atendimento privado subsidiado na educação infantil: os convênios e contratos administrativos em análise, (AZEVEDO; BORGHI, 2015), publicado na Revista Educação: Teoria e Prática. O artigo tem como objetivo verificar os instrumentos jurídicos e as estratégias legislativas para alocação de recursos públicos na esfera privada;

Mudanças organizacionais na gestão da escola e sua relação com o mundo empresarial: aprofundamento da privatização na educação básica brasileira? (ADRIÃO; GARCIA, 2015), publicado na Revista Educação: Teoria e Prática. O artigo tem como objetivo abordar as transformações na gestão empresarial capitalista nas últimas décadas e sua incidência sobre proposições para a gestão da escola pública.

Após a aproximação inicial da temática, outros referenciais teóricos foram cuidadosamente recomendados durante o trabalho de orientação, o que embasou de forma substancial a reflexão acerca dos objetivos propostos pela pesquisa. Assim, o quadro teórico de sustentação à pesquisa visou o levantamento dos estudos e contribuições de intelectuais sobre a complexa temática que envolve a formulação das políticas públicas, como apresenta Coutinho (2004) em *Representación de intereses, formulación de políticas y hegemonia*.

Quando hablamos de política hablamos generalmente de representación de intereses y por consiguiente de la formulación de las políticas que implementan o bloquean tales intereses. Surgen tres preguntas básicas, alrededor de las cuales giran gran parte de las reflexiones sobre la política: 1) ¿Cómo los intereses son representados? 2) ¿De quiénes son los intereses representados? 3) ¿Cuál es la justificativa para representar intereses? (COUTINHO, 2004, p. 103)

A pesquisa traz preocupações sobre as duas primeiras questões acima levantadas, ou seja, como e de quem os interesses são representados? O que requer, conforme alerta Coutinho (2004), a compreensão acerca da forma como Estado se apresenta em um determinado período na formulação de políticas públicas. A terceira questão no que se refere à representação de interesses, aponta para a verificação de como as relações hegemônicas são construídas para garantir legitimidade.

Diante do exposto, direciona-se a reflexão para o conceito de política pública e sua aproximação com o campo jurídico e econômico, compreendidos como mecanismos utilizados para almejar ações pensadas pelo Estado e suscetíveis de implantação.

A política pública é um fenômeno oriundo de um determinado estágio de desenvolvimento da sociedade. É fruto de um Estado complexo que passa a exercer uma interferência direta na construção e reorientação dos comportamentos sociais. O Estado passa para além do seu papel de polícia e

ganha uma dinâmica participativa na vida social, moldando o próprio quadro social por uma participação distinguida pelo poder de impor e pela coerção. (DERANI, 2006, p. 131)

Nesse sentido, Derani (2006) explica que a política pública surge a partir de uma construção normativa. Assim, estruturalmente, a base da política é o direito, podendo ser definida pela autora como um conjunto de ações coordenadas pelos entes estatais, em grande parte por eles realizadas, destinadas a alterar as relações sociais existentes e como prática estatal se cristaliza por norma jurídica. Desta forma, constata que a política pública é composta de ações estatais e decisões administrativas competentes.

Para Massa-Arzabe (2006, p. 52), o direito tem um papel fulcral que só começa a ser dividido pelos publicistas na segunda metade do século XX, pois:

As formas de Estado, dirigente, intervencionista e gestonária, ou seja, as formas efetivas de Estado requerem para sua atuação e relegitimação um modelo jurídico próprio, ao qual chamo de direito das políticas públicas. Tal é o direito que implementa programas de ação postos pelo Estado para atender a finalidades relevantes as mais diversas: o fortalecimento de determinados setores da economia interna, o enfrentamento do problema do desemprego, da poluição ou do analfabetismo, a implantação de maior igualdade de gênero, de raça e etnias.

Por esse viés, não se trata do direito voltado a ordenar o já estabelecido, mas de um direito voltado a ordenar o presente em direção do futuro socialmente almejado.

Essa ordenação prospectiva, que é plasmada por meio de políticas públicas, exige, além de normas de condutas e de organização, normas definidoras de diretrizes e de metas a serem alcançadas. (MASSA-ARZABE, 2006, p. 52)

Em conformidade com o exposto pode-se afirmar que a política pública tem o objetivo de ordenar o presente em direção ao futuro. É fruto de um Estado que pode se apresentar de diferentes formas e interfere diretamente na construção e reorientação dos comportamentos sociais. Diante do exposto, reporta-se ao conceito de hegemonia:

Hegemonia é liderança tanto quanto dominação nos domínios econômico, político, cultural e ideológico de uma sociedade. Hegemonia é o poder sobre a sociedade como um todo de uma das classes economicamente definidas como fundamental em aliança com outras forças sociais, mas nunca atingido senão parcial e temporariamente, como um 'equilíbrio instável'. Hegemonia é a construção de alianças e a integração muito mais do que simplesmente a dominação de classes subalternas, mediante concessões ou meios ideológicos para ganhar seu consentimento. Hegemonia é um foco de constante luta sobre pontos de maior instabilidade entre classes e blocos para construir, manter ou romper alianças e relações de dominação/subordinação, que assume formas econômicas, políticas e ideológicas. A luta hegemônica localiza-se em uma frente ampla, que inclui as instituições da sociedade civil (educação, sindicatos, família), com possível desigualdade entre diferentes níveis e domínios. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 122)

O vínculo orgânico entre sociedade civil e Estado explica o caráter molecular dessa dominação que atravessa todos os espaços sociais, educando o consenso e forjando um ser social adequado aos interesses (e valores) hegemônicos. Assim, 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 exerce em toda a sociedade e àquela de “domínio direto” ou de comando, que se expressa no Estado e no governo “jurídico”. (PRONKO; FONTES, 2012, p. 392)

Portanto, a reflexão direciona-se nas contribuições de Saviani (2016) em relação à política educacional enquanto uma modalidade da política social que é tratada separadamente da política econômica, mas a ela está subordinada. De acordo com o autor a própria denominação política social sugere que os demais tipos de ação política, em especial a política econômica, não são sociais. A necessidade de formulação de uma política social decorre do caráter antissocial da economia, ou seja, da política econômica nas sociedades capitalistas.

Uma política social emerge desde as origens do processo de consolidação do capitalismo, portanto:

Sob as condições do capitalismo, se configurou uma forma econômica caracterizada por uma crescente socialização do processo de produção que consiste com a apropriação privada dos bens produzidos coletivamente. Uma vez que esse tipo de economia subordina a produção social de riquezas aos interesses particulares da classe que detém a propriedade privada dos meios de produção, caracteriza-se seu atributo antissocial. Entretanto como a produção é social, surge a necessidade, do próprio interesse do desenvolvimento capitalista, de proteger as forças produtivas (a força de trabalho, o capital variável) da superexploração dos capitalistas privados. (SAVIANI, 2016, p. 232)

Assim é considerada neoliberal toda ação estatal que contribua para o desmonte das políticas de incentivo à independência econômica nacional de:

[...] promoção do bem-estar social (*Welfare State*), de instauração do pleno emprego (*Keynesanismo*) e mediação dos conflitos socioeconômicos. Concretamente esse desmonte passa pela implementação de três políticas estatais específicas. A primeira delas é a política de privatização das atividades estatais: não só a desestatização de empresas públicas, geradoras de produtos industriais ou serviços pessoais como até mesmo a desestatização de atividades administrativas, tais como serviço penitenciário, o Banco Central, a receita federal, etc. A segunda delas é a política de desregulamentação: isto é, a redução da atividade reguladora e disciplinadora do Estado no terreno da economia (em geral) e das relações de trabalho (em particular). A última dessas políticas é a política de abertura da economia ao capital internacional:

eliminação incondicional das reservas de mercado e do protecionismo econômico. (SAES, 2001, p. 82)

Em relação à promoção de bem-estar social cabe ressaltar que:

No Brasil, não chegou a se institucionalizar um “Estado de bem-estar social” no nível alcançado no Primeiro Mundo, mas os seus fundamentos estavam sendo desenvolvidos, desde a década de 30 até a década de 70, em ritmo crescente. Durante o “milagre econômico” (1968-1976), sistemas abrangentes, tendentes à universalidade, de ensino básico, saúde e previdência foram criados. A partir da recessão de 1981-1983, a pior já registrada em nossa história, todos esses sistemas entraram em crise. O aumento brutal do desemprego levou finalmente à criação de um seguro-desemprego, mas com abrangência tão restrita que ficou mais como testemunha do esgotamento prematuro do modelo. O aumento da demanda por serviços de saúde pública, assim como de vagas escolares na rede pública, foi respondido com cortes sucessivos de verbas para essas atividades. O que resultou não em encolhimento da rede ou dos equipamentos que a compõem, mas em arrocho brutal dos salários dos profissionais: professores, médicos, enfermeiras, etc. (SINGER, 1996, p.10)

No Brasil, a crônica penúria de recursos para a área social comparativamente à área econômica já se tornou lugar comum e é agravada por duas características:

A primeira diz respeito a adoção da privatização como forma de execução das diferentes modalidades de política social resultando na organização de empresas capitalistas de prestação de serviços sociais às quais o Estado repassa recursos públicos. Reedita-se aqui, no seio da própria política social, o mecanismo básico de funcionamento da economia capitalista: a apropriação privada dos bens produzidos socialmente. A segunda característica consiste no atrelamento da prestação de serviços sociais ao desempenho da economia, o que se expressa seja pela redução dos investimentos na área social quando a economia deixa de crescer, seja pela captação de recursos para a área social mediante um dos aspectos da política econômica que é a política salarial. (SAVIANI, 2016, p. 235)

Na América latina, no contexto dos anos 90, a aliança entre Estado e empresa privada vem se transformando em um complexo sócio empresarial financeiro pela articulação dos fundos privados das grandes seguradoras com as empresas e pela ampliação dos fundos financeiros do próprio Estado e do mercado que se descola do capital produtivo. O processo se manifesta:

Pela privatização, ou pelo apoio dado pelo Estado à rentabilização dos empreendimentos privados de saúde, educação, habitação. O Estado realiza suas políticas por uma série de intermediários, numa simbiose entre o público e o privado, com a associação direta às multinacionais, seja pela compra e controle da tecnologia empregada, seja pelo controle direto da propriedade das empresas sociais. (FALEIROS, 2000, p. 68)

Diante do exposto nos pressupostos teóricos supracitados e na tentativa de alcançar o objetivo geral que é compreender os processos de privatização da educação

com foco na Rede Municipal de Ensino de Sorocaba (2018-2020), foram levantados cinco objetivos específicos:

a) realizar uma incursão histórica e analítica a fim de verificar a organização do Estado brasileiro no contexto do neoliberalismo e da terceira via;

b) identificar as mudanças na legislação brasileira que amparam os processos de privatização da educação;

c) verificar a influência empresarial nas políticas de educação no Brasil com foco no Movimento Todos pela Educação;

d) caracterizar o município de Sorocaba, por meio da observação dos seguintes aspectos: localização geográfica, história, desenvolvimento econômico, crescimento populacional, estrutura política e administrativa da Prefeitura e aspectos educacionais;

e) analisar os processos de privatização da educação municipal, por meio da implantação de dois programas de governo durante o período 2018-2020, sendo eles a “Gestão Compartilhada da Educação Infantil” e o “Sistema de Ensino – SESI”.

Para tanto, a metodologia adotada visou fornecer subsídios na consecução dos objetivos elencados. Cabe considerar que atualmente, os documentos que sintetizam as diretrizes das políticas educacionais encontram-se disponibilizados via *internet*, o que facilita o acesso do pesquisador. Entretanto essa facilidade de acesso precisa estar acompanhada de certa cautela metodológica, pois deve-se considerar a análise do contexto social em que os documentos foram produzidos, cabendo ao pesquisador o adequado tratamento das fontes:

Se o documento existe fora do pesquisador, para que possa extrair dele dados da realidade é preciso que assuma uma posição ativa na produção de conhecimento: localiza, apresenta seleciona, lê, relê, sistematiza, analisa as evidências que apresenta. Esses passos resultam de intencionalidades que, para além da pesquisa, se vinculam aos determinantes mais profundos e fecundos da investigação, qual seja discutir, elucidar, desconstruir compreensões do mundo; discutir, elucidar, construir compreensões do mundo: produzir documentos, produzir conhecimentos é produzir consciências. (EVANGELISTA, 2008, p. 5)

Portanto torna-se fundamental considerar uma visão inicial do conjunto, ou seja, da quantidade de documentos relacionados às políticas disponibilizados na *internet*, pois:

As recomendações presentes nos documentos de política educacional amplamente divulgados por meios impressos e digitais não são prontamente assimiláveis ou aplicáveis. Sua implementação exige que sejam traduzidas, interpretadas, adaptadas de acordo com as vicissitudes e os jogos políticos que

configuram o campo da educação em cada país, região, localidade; tal processo implica, de certo modo, uma reescritura das prescrições, o que coloca para os estudiosos a tarefa de compreender a racionalidade que os informa e que, muitas vezes, parece contraditória fomentando medidas que aparentam ir em direção contrária ao que propõem. (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 430-431)

Neste sentido realizou-se uma leitura preliminar dos documentos encontrados e uma seleção constituindo o *corpus documental* com base na identificação de elementos centrais apresentados nos objetivos da pesquisa. Estes documentos foram analisados por meio de uma rigorosa leitura interpretativa, de forma a estabelecer relações entre os documentos selecionados e a fundamentação apresentada pelos autores que sustentaram teoricamente o trabalho.

Para tanto, foi necessário identificar a intencionalidade dos documentos, o contexto em que foram elaborados, por quem foram elaborados, a quem eles se destinam, ou seja, ler as entrelinhas para a realização do trabalho crítico, considerando-se que:

Toda comunicação escrita ou oral pressupõe a existência de um locutor (eu), um interlocutor (tu) e o lugar (aqui) e o tempo (agora). Por um lado, o sujeito locutor tem sempre um "contrato" (contrato de discurso); está preocupado com aquele que vai ler. Por outro lado, pertence a um grupo, que possui, também, um "contrato" e está inserido num contexto histórico, social e ideológico determinado. (RODRÍGUEZ, 2004, p. 26)

Ao considerar a análise documental em todas as suas etapas, Cellard (2019) também considera primordial o exame do contexto social global em que foi produzido o documento e no qual mergulhava seu autor e aqueles a quem ele foi destinado. Esclarece que o analista não poderia prescindir de conhecer satisfatoriamente a conjuntura política, econômica, social, cultural que propiciaram a produção de um documento, pois tal conhecimento possibilita apreender os esquemas conceituais de seu ou de seus autores, de forma a identificar as pessoas e os grupos sociais, os locais e os fatos. Nesse sentido o pesquisador se coloca em excelentes condições para compreender as particularidades, da forma, da organização e evita interpretar o conteúdo do documento em função de valores modernos.

Cellard (2019) também alerta que não se pode pensar em interpretar um texto sem ter previamente uma boa ideia da identidade da pessoa que se expressa, de seus interesses e do motivo que a levaram a escrever, pois não é possível ignorar os interesses confessos, ou não de um texto, quando se ignora tudo sobre aquele ou aqueles que se manifestam. No decorrer do processo de investigação dos documentos foi realizado um grande esforço no sentido de compreender a lógica empresarial que influenciou a política e a legislação

educacional brasileira. O discurso contido nos documentos, durante o período desse estudo, traz a ideia das reformas pautadas em valores modernos, sobretudo para justificar a solução dos problemas da educação pública.

Ao tratar do uso da legislação educacional como fonte, Castanha (2011) esclarece que toda lei é uma síntese, pois ao colocá-la em execução, as contradições se revelam e os interesses particulares e dos grupos são contestados, as resistências se acentuam e as falhas da lei aparecem:

Tais contradições aceleram o debate e novas alternativas são propostas, novas leis são aprovadas. Com a legislação também acontece o processo de tese, antítese e síntese. Se o homem e a sociedade são um constante devir, como afirmou Gramsci, o mesmo acontece com as leis, pois a legislação foi e é o mecanismo instituído pela sociedade para mediar esse constante vir a ser do homem e suas relações sociais. (CASTANHO, 2011, p. 317)

Nesse sentido Castanho (2011) considera que não basta interpretar a lei pela lei, pois é preciso compreender as várias dimensões e analisar as ações dos elementos envolvidos no processo de discussão, aprovação e execução e para tanto é fundamental fazer a devida contextualização. Por esse viés, o ato de pesquisar passa a ser direcionado na tentativa de compreender as diversas conexões existentes entre a legislação e o projeto político social, partindo da verificação da legislação produzida em âmbito nacional que induziu o processo de privatização para posteriormente, realizar a análise dos processos de privatização no contexto da Rede Municipal de Ensino do município de Sorocaba. Para o autor, o conhecimento do contexto é fundamental na formulação das interrogações e das interpretações.

Dessa forma, a análise permeou a observação dos registros oficiais de governo (relatórios, planos, diretrizes, decretos, pareceres e regulamentações) e não oficiais (depoimentos e reportagens jornalísticas). A verificação de documentos não teve como foco a análise semântica do discurso, mas a identificação dos argumentos que possibilitam interpretar a política educacional que envolve a disputa entre o público e privado nas políticas de educação.

Por fim, a metodologia adotada visou a compreensão da legislação que induziu a delegação das atividades educacionais e as diferentes formas de privatização. Assim, foi considerado o contexto em que os documentos foram produzidos, a forma, o conteúdo, quem os produziu, os destinatários, e, por fim, as diversas intencionalidades que permeiam a busca do consenso social. A opção por essa metodologia não visou esgotar a

complexa problemática que envolve o assunto proposto neste estudo, mas como lembra Shiroma *et al* (2005, p. 431) ao referir-se sobre decifrar textos para compreender a política, afirmam que quando focamos analiticamente uma política ou um texto não devemos esquecer de outras políticas e textos que estão em circulação coetaneamente e que a implementação de uma pode inibir ou contrariar a de outra, pois a política educacional interage com as políticas de outros campos.

Com a pretensão de alcançar os objetivos propostos, cada objetivo específico foi desdobrado em um capítulo desta tese, dada a singularidade dos atores envolvidos e o contexto em que os documentos analisados foram produzidos.

O primeiro capítulo apresenta a introdução, por meio de um panorama geral de como a pesquisa foi conduzida, ou seja, o problema que norteou a preocupação de estudo, as justificativas de ordem pessoal, profissional e teórica, a hipótese levantada, o objetivo geral e específicos e a metodologia utilizada. Demonstra, ainda, a forma como o texto está organizado para que o leitor possa compreender a trajetória traçada pelo pesquisador na tentativa de alcançar os objetivos propostos.

O segundo capítulo, “Neoliberalismo, Terceira Via e a Reforma do Estado Brasileiro” propõe realizar uma incursão histórica e analítica a fim de verificar a organização do Estado brasileiro no contexto do neoliberalismo e da terceira via as diferenças e aproximações dessas duas lógicas na definição do papel do Estado frente as políticas sociais.

Acompanhando as ideias propostas por Cellard (2019) ao considerar primordial o exame do contexto social global para compreensão de como são produzidos os documentos verificou-se o surgimento do Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional, bem como a função ideológica dessas instituições no contexto do capitalismo. De uma forma geral, o texto também aborda o entendimento do neoliberalismo e da terceira via em relação ao do papel do Estado, sobretudo na redefinição dos serviços públicos que passam a ser organizados pelo viés da produtividade, eficiência com foco na diminuição dos gastos públicos, em especial com as políticas sociais.

Em consequência disso, o segundo capítulo também teve a preocupação de observar a acomodação brasileira frente às ideias neoliberais em um contexto de transição econômica e democrática tratadas por Saad e Morais (2018).

Na sequência o capítulo “As mudanças na Legislação Brasileira que amparam os processos de privatização” identifica a adequação do caso brasileiro ao receituário neoliberal, por meio da observação do Plano Diretor do Aparelho do Estado (PDRAE) proposta na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso. Nesse sentido procura verificar as contribuições teóricas que possibilitam a compreensão da atuação do Estado brasileiro enquanto instituição indutora da legislação que ampara os processos de privatização das atividades educacionais. Portanto, busca identificar os mecanismos jurídicos que validam as políticas de educação almejadas pelo setor privado, pois amparam a transferência das atividades não exclusivas do Estado ao setor privado, ou seja, um mercado promissor para o meio empresarial nas parcerias público-privadas.

Por conseguinte, o capítulo terceiro “A influência empresarial e a educação no Brasil” apresenta o pensamento do empresariado brasileiro e a relação entre educação e trabalho. Elenca algumas estratégias que o governo Lula adotou para acomodar a política desenvolvimentista e de bem-estar social às pressões neoliberais e discorre sobre a aproximação de Lula com a burguesia interna e a ampliação dos mecanismos de participação do empresariado brasileiro na definição das políticas de Estado, em especial das políticas educacionais. Assim, identifica a influência empresarial na educação brasileira na atuação do movimento Todos pela Educação (TPE) e os dilemas encontrados por esse segmento no que se refere à formação para o trabalho pautada pelo viés econômico. Desta forma aponta para uma camada privilegiada da sociedade brasileira e a aproximação de seus intelectuais orgânicos ao Governo, de forma a verificar a influência do movimento Todos pela Educação, sua origem, princípios, objetivos, metas e estratégias de articulação com o Estado e sociedade civil na proposição de uma reforma educacional pautada pela lógica empresarial e na definição das políticas de educação no País.

Desta forma, identifica a origem do que, posteriormente, culminou no movimento que começou a se formar em junho de 2005, associado à experiência do instituto *Faça Parte*, o qual incentivava ações de voluntariado educativo nas escolas. Tendo em vista a universalização do ensino fundamental, o desafio apresentava-se diante do atendimento das demais etapas da educação básica e qualidade mensurável do ensino. O documento 10 Causas e 26 Compromissos, deu origem ao Pacto Nacional Pela Educação, em agosto de 2005. O Pacto aspirava a um caráter mais formal, cujo objetivo era criar um movimento permanente de mobilização nacional e acompanhamento de metas pela sociedade.

Com foco na cultura de metas o TPE denominou-se como uma aliança nacional apartidária entre iniciativa privada, organizações sociais e governos e sua origem está associada a empresas como Grupo Itaú, Gerdau, Pão de Açúcar, Instituto Ayrton Senna, Grupo de Institutos, Fundações e Empresas - GIFE, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ethos, Grupo Abril, dentre outros. Dessa forma foi possível identificar a atuação de intelectuais organicamente ligados ao mundo empresarial na organização da sociedade, com base no conceito gramsciano de intelectual orgânico.

Ao observar a aproximação do movimento TPE do poder estatal verifica-se que, após cinco anos de governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o Ministério da Educação apresentou à sociedade o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE com o discurso de que é necessário ultrapassar a visão fragmentada adotada pelo governo do presidente Fernando Henrique Cardoso. Assim, o PDE contemplou todos os níveis de ensino e enunciou a intencionalidade de se adotar a visão sistêmica de planejamento em prol de uma educação básica de qualidade e para isso, definiu vários mecanismos de controle da ação municipal. Dentre eles, o Plano de Ações Articuladas (PAR), uma estratégia de assistência técnica e financeira que tem o objetivo de direcionar as secretarias de educação de Estados e municípios no planejamento de ações, na avaliação de seus problemas para reportarem ao MEC e receberem assessoria técnica e recursos para implementar mudanças.

Desta forma a pesquisa buscou identificar a aproximação do movimento TPE da esfera pública e da sociedade civil na busca pela hegemonia na proposição da reforma empresarial da educação, pois paralelamente ao lançamento do PDE, em 15 de março de 2007 pelo governo federal, publicou-se o Decreto n. 6.094 de 24 de abril de 2007 que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. A implantação do referido Decreto alterou significativamente a organização da educação nos municípios. De fato, torna-se fundamental a verificação do contexto em que a legislação educacional é produzida e os interesses dos atores envolvidos em sua produção.

Após ter sido contemplada a necessidade de identificar de forma mais ampliada os mecanismos de indução dos processos de privatização da educação, a preocupação da

pesquisa é voltada a realidade local, ou seja, à Rede Municipal de Ensino de Sorocaba. Nesse sentido o capítulo “O município de Sorocaba: aspectos observados” apresenta a caracterização do município de Sorocaba, no que se refere a localização geográfica, a história, o desenvolvimento econômico, o crescimento populacional e a estrutura política e administrativa da prefeitura durante o período (2018-2020). Para melhor compreensão desse contexto, apresenta algumas especificidades da organização do ensino municipal em Sorocaba, do Conselho Municipal de Educação e da instituição da Rede Municipal de Ensino, bem como o levantamento da evolução das matrículas no município e a distribuição das matrículas por etapa de ensino e percentagem de participação de cada rede de ensino.

No que concerne a questão educacional cabe ressaltar que os processos de privatização transformam significativamente a organização dos sistemas de ensino e das instituições escolares, pois:

[...] o público não estatal, que representa um fenômeno novo, em muito diferente daquele tradicionalmente expresso pelos setores filantrópicos, confessionais ou mesmo pelas ONGs, já que estes têm sua origem na sociedade civil, ainda que necessitem dos recursos estatais. As OS, e sua adequação à escola básica pelas UEx, expressam uma mudança das instituições estatais em instituições privadas, com consequências para o funcionamento da escola pública ainda por serem investigadas. (PERONI; ADRIÃO, 2005, p.151)

Ao revisitar a Rede Municipal de Ensino de Sorocaba em seu contexto atual o capítulo quinto, “Ode Ensino de Sorocaba: entre o público e o privado” verifica a transposição das políticas de privatização no âmbito local ao passo que analisa o processo de implantação de dois programas de governo na rede municipal de ensino durante o período 2018-2020, ou seja, a “Gestão Compartilhada da educação Infantil” e o “Sistema de Ensino – SESI”. Para tanto, considera as formas de privatização da educação no sentido de compreender o contexto local e as ações propostas para a educação pelo governo municipal no período em questão.

## 2 NEOLIBERALISMO, TERCEIRA VIA E A REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO.

Este capítulo tem como objetivo realizar uma incursão histórica e analítica a fim de verificar a organização do Estado brasileiro no contexto do neoliberalismo e da terceira via. Para tanto procura-se compreender a lógica que fundamentou a reforma do Estado brasileiro, e, conseqüentemente, as bases que sustentaram as políticas nacionais de educação básica. Conforme já alertado por Coutinho (2004) ao referir-se à proposição de políticas sociais, não é possível desconsiderar a indagação de como e de quem os interesses são representados e, ainda, a verificação da forma como o Estado se apresenta mediante o contexto político e econômico em que encontra-se inserido. Assim, procura-se, inicialmente, compreender o neoliberalismo, a terceira via e as acomodações do Estado frente a crise do sistema capitalista.

### 2.1 Neoliberalismo, terceira via e as aproximações com a sociedade civil.

Em julho de 1944, enquanto ainda perdurava a Segunda Guerra Mundial, nações aliadas de 44 países encontraram-se no *Mount Washington Hotel*, em *Bretton Woods, New Hampshire*, para a Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas. A premissa era de que o protecionismo comercial havia sido o grande culpado das tragédias ocorridas nos trinta anos que se seguiram à eclosão da Primeira Guerra Mundial. Na *Conferência* foram tratadas novas regras que deveriam reger o funcionamento da reconstituída economia mundial e a criação de instituições que assegurassem sua vigência:

a) o predomínio do livre comércio e a eliminação de todo o vestígio de protecionismo; b) o financiamento externo de países vitimados por problemas de curto prazo (queda nos volumes e/ou preços de suas exportações déficits orçamentários, instabilidade monetária, etc.), e c) a aprovação de um conjunto de políticas dirigidas a tornar possível a reconstrução e o desenvolvimento das economias devastadas pela guerra. Essa divisão de tarefas entre promoção do livre comércio, a estabilização macroeconômica e as reformas estruturais haveria de originar em 1947, o *General Agreement on Trade and Tariffs* (GATT) e as instituições gêmeas que nasceram das deliberações de *Bretton Woods*: o Banco Mundial em 1945 e o Fundo Monetário Internacional um ano depois. (BORÓN, 1995, p. 92).

As instituições surgidas de *Bretton Woods*, ou seja, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional tinham como função ideológica:

a) converter ao neoliberalismo no seu senso comum não já de uma época mas de toda a humanidade, fora do qual só existe a loucura, o erro ou o mais obcecado dogmatismo, com o qual se coloca em mãos das classes dominantes uma poderosíssima ferramenta de controle político e social; b) converter ao capitalismo, na culminação da história humana, a “última” e mais elevada

forma de organização econômica e social jamais conhecida na história. (BORÓN, 1995, p. 95).

Montaño (2010), acentua que Friedrich August von Hayek pode ser considerado o pai do neoliberalismo, pois teceu oposição às ideias keynesianas e em sua obra “*O caminho da servidão*”, publicado em 1944, Hayek procurou demonstrar como o intervencionismo estatal leva ao totalitarismo e à perda da liberdade.

Assim, Montaño (2010), afirma que para Hayek o mercado concorrencial é o único clima propício para o florescimento da liberdade econômica, portanto, a concorrência, efetivada no mercado, seria o verdadeiro meio de organização e regulação social, e ela seria inconciliável com o planejamento estatal.

Hayek foi o idealizador e fundador da *Mont Pèlerin Society*, uma associação internacional, criada em 1947, na Suíça, composta por notáveis – Mises, Hayek, Popper, Friedman, Polanyi, Salvador de Madariaga, entre outros -, com o propósito de estabelecer as bases do (hoje chamado) "neoliberalismo", e o combate ao Estado intervencionista. Em 1950, translada-se para Chicago, em cuja universidade junta-se a Milton Friedman e outros, para desenvolver as teses monetaristas sobre a economia. Em 1962, retorna à Europa, recebendo, dentre vários títulos, o prêmio Nobel de economia em 1974, isto é, coincidentemente com a crise do *Welfare state*, suas teses passam a ter maior aceitação. (MONTAÑO, 2010, p. 76).

De maneira similar Anderson (1995), ao analisar sobre a Sociedade de *Mont Pèlerin* ressalta que:

[...] uma espécie de franco-maçonaria neoliberal, altamente dedicada e organizada, com reuniões internacionais a casa dois anos, cujo propósito era combater o Keynesianismo e o solidarismo reinantes e preparar as bases de um outro tipo de capitalismo, duro e livre de regras para o futuro. (ANDERSON, 1995, p. 10).

No intuito de combater o Keynesianismo e o solidarismo, a liberdade econômica era defendida em detrimento da democracia, da igualdade e da justiça social, pois:

Todas as instituições e atividades que, de forma permanente, militarem contra este princípio superior devem ser eliminadas. Assim, o Estado intervencionista, a justiça social, a igualdade de oportunidades, o planejamento estatal, a seguridade social, por constituírem impedimentos ao pleno desenvolvimento da liberdade, devem ser, e foram, enfrentados. (MONTAÑO, 2010, p. 78).

Para Anderson (1995), as ideias neoliberais passaram a ganhar terreno com a chegada da grande crise do modelo econômico do pós-guerra, em 1973, quando o mundo capitalista caiu numa longa e profunda recessão, combinado à baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação:

As raízes da crise, afirmavam Hayek e seus companheiros, estavam localizadas no poder excessivo e nefasto dos sindicatos, e de maneira mais geral, do movimento operário, que havia corroído as bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais. (ANDERSON, 1995, p.10).

Portanto, nessa lógica qualquer intervenção estatal na economia, mesmo sob o argumento da equidade social, prejudicaria à liberdade econômica e a liberdade individual, e, por esse viés de pensamento, onde não há liberdade econômica também não pode existir liberdade política.

Para Hayek, é importante que, na ordem de mercado (enganosamente chamada de capitalismo) os indivíduos acreditam que seu bem estar depende, em essência, de seus próprios esforços e decisões [e não do esforço de toda a sociedade por intermédio do Estado]. De fato, poucas coisas infundirão mais vigor e eficiência a uma pessoa que a crença de que a consecução das metas por ela mesma fixadas depende sobretudo dela própria” (MONTAÑO, 2010, p. 82).

Inobstante, Montaña (2010, p. 86) relembra que:

O neoliberalismo não tem como adversário político um verdadeiro Estado totalitário, como Hayek induz a pensar ao identificar totalitarismo, nazismo, keynesianismo, socialismo, todos supostamente reunidos pelo princípio do planejamento estatal. Ele enfrenta, na verdade, um Estado que funcional ao desenvolvimento capitalista/industrial, no entanto incorpora e é permeado por diversas reivindicações trabalhistas; um Estado que, para além da sua função essencial para com o capital, contém conquistas históricas dos trabalhadores: o desenvolvimento da democracia, as leis trabalhistas, a resposta do Estado a algumas sequelas da “questão social”, a previdência social estatal, a universalização dos direitos sociais, políticos e civis. [...]

Já no entendimento de Dardot e Laval (2016), a partir do fim dos anos 1970 e do início dos anos 1980, o neoliberalismo foi interpretado em geral como se fosse uma ideologia e uma política econômica inspirada na identificação do mercado com uma realidade natural. Para esses autores trata-se de um erro de diagnóstico, pois, segundo essa ontologia naturalista, bastaria deixar essa realidade por sua própria conta para ela alcançar equilíbrio, estabilidade e crescimento. Nesse sentido qualquer intervenção do governo só poderia desregular e perturbar esse curso espontâneo, portanto, seria conveniente estimular uma atitude abstencionista. O neoliberalismo compreendido dessa forma apresenta-se como reabilitação pura e simples do *laissez-faire*. Na compreensão de que o neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens, segundo o princípio universal da concorrência, os referidos autores ampliam a reflexão que se tem dele, pois:

[...] Em primeiro lugar, permite refutar análises simplistas em termos de retirada do Estado diante do mercado, já que a oposição entre o mercado e o Estado aparece como um dos principais obstáculos à caracterização exata do neoliberalismo. Ao contrário de certa percepção imediata, e de certa ideia demasiado simples, de que os mercados conquistaram a partir de fora os Estados e ditam a política que estes devem seguir, foram antes os Estados, e os mais poderosos em primeiro lugar, que introduziram e universalizaram na economia, na sociedade e até neles próprios a lógica da concorrência e o modelo de empresa. Não podemos esquecer jamais que a expansão das finanças de mercado, assim como o financiamento da dívida pública nos mercados de título, são fruto de políticas deliberadas. [...] (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 19).

Na realidade, Laval e Dardot (2016) afirmam que o neoliberalismo não destrói apenas regras, instituições, direitos. Ele também produz certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades, ou seja, a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos.

No esteio das ideias desses autores, efetivamente, o neoliberalismo define a “Razão do mundo” e traz normas de vida para as sociedades que as seguem no caminho da “modernidade”. Essas normas acabam por impor a competição entre os indivíduos levando cada qual a comportar-se como empresa.

Há quase um terço de século, essa norma de vida rege as políticas públicas, comanda as relações econômicas mundiais, transforma a sociedade, remodela a subjetividade. As circunstâncias desse sucesso normativo foram descritas inúmeras vezes. Ora sob seu aspecto político (a conquista do poder pelas forças neoliberais), ora sob seu aspecto econômico (o rápido crescimento do capitalismo financeiro globalizado), ora sob seu aspecto social (a individualização das relações sociais às expensas das solidariedades coletivas, a polarização extrema entre ricos e pobres), ora sob seu aspecto subjetivo (o surgimento de um novo sujeito, o desenvolvimento de novas patologias psíquicas). Tudo isso são dimensões complementares da nova razão do mundo. Devemos entender por isso, que essa razão é global, nos dois sentidos que pode ter o termo: é mundial, no sentido de que vale de imediato para o mundo todo; e, ademais, longe de limitar-se à esfera econômica, tende à totalização, isto é, a fazer o mundo por seu poder de integração de todas as dimensões da existência humana. Razão do mundo, mas ao mesmo tempo uma razão-mundo. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 16).

Outra corrente que reforça as ideias neoliberais com influência nas administrações públicas é a *Escola da Public Choice*, cuja sede histórica é a Universidade de Virgínia, em *Charlottesville*, realizou uma análise do governo que focaliza não a natureza dos bens que ele produz, mas a forma como ele os produz:

Aplicando a teoria econômica às instituições coletivas, a Escola da *Public Choice* considera que, se supomos em todos os domínios a unidade do funcionamento humano, não há razão para não realizarmos uma homogeneização a um só tempo teórica e prática do funcionamento do Estado e do mercado. O funcionário público é um homem igual aos outros, um indivíduo calculador, racional e egoísta, que procura maximizar seu interesse

pessoal em detrimento do interesse geral. Apenas os interesses privados têm realidade e significado para os agentes públicos, apesar de seus protestos virtuosos. O Estado não maximiza o interesse geral, os agentes públicos é que buscam na maior parte do tempo seus interesses particulares à custa de um desperdício social considerável. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 296).

Cruz (2012), menciona que a teoria da escolha pública (*public choice theory*) adquire força no contexto de pós Segunda Guerra Mundial em que a insatisfação com o desempenho das empresas nacionalizadas em vários países europeus levou ao entendimento do insucesso em relação ao principal objetivo para o qual elas haviam sido criadas, ou seja, a regulação da economia voltada para o interesse público. Assim a teoria da escolha pública:

Trata-se de uma formulação teórica crítica à teoria econômica do bem-estar (*welfare economics*) e que sustenta o pressuposto de que as “falhas de governo” interferem na produção e na distribuição justa do bem-estar. De acordo com essa perspectiva, o Estado e sua burocracia são responsáveis pela ineficiência e ineficácia no desempenho de sua principal função \_ a de prover bens públicos\_, graças ao comportamento corrompido e voltado para a obtenção contínua de benefícios e vantagens privadas (*rent seeking*). Em linhas gerais, essa abordagem julga o Estado um predador, desconsiderando suas contribuições e capacidades. (CRUZ, 2012, p. 76-77).

Nessa perspectiva a economia política serviu de senso comum a um grande movimento de reorganização das administrações públicas, no qual Christopher Hood denominou, em 1991, genericamente de nova gestão pública (*new public management*). Essa nova gestão pública tinha como objetivo mudar o Estado tendo como base a lógica de concorrência com a adoção de métodos empregados nas empresas privadas:

Concorrência, *downsizing*, *outsourcing* [terceirização], auditoria, regulação por agências especializadas, individualização das remunerações, flexibilização do pessoal, descentralização dos centros de lucro, indicadores de desempenho e *benchmarking* são todos instrumentos que administradores zelosos e decisores políticos em busca de legitimidade importam e difundem no setor público em nome da adaptação de Estado à realidade do mercado e da globalização. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 301).

Essa nova gestão pública consiste em fazer com que os agentes públicos procurem maximizar os resultados em prol de um critério importado de qualidade com foco nas expectativas e satisfação dos clientes.

As técnicas de gestão baseiam-se no tripé objetivos-avaliação-sanção. Cada entidade (unidade de produção, coletivo ou indivíduo) passa a ser autônoma e responsável (no sentido de *accountability*). No âmbito de suas missões, recebe metas que deve atingir. A realização dessas metas é avaliada regularmente, e a unidade é sancionada positiva ou negativamente de acordo com o seu desempenho. A eficácia deve aumentar em razão da pressão constante e objetivada que pesará sobre os agentes públicos, em todos os níveis, de tal modo que acabem artificialmente na mesma situação do assalariado do setor

privado, que está sujeito às exigências dos clientes e às de seus superiores. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 302).

Na realidade o neoliberalismo é um sistema de normas que hoje estão profundamente inscritas nas práticas governamentais, nas políticas institucionais, nos estilos gerenciais:

Além disso devemos deixar claro que esse sistema é tanto mais resiliente quando excede em muito a esfera mercantil e financeira em que reina o capital. Ele estende a lógica do mercado muito além das fronteiras estritas do mercado, em especial produzindo uma subjetividade contábil pela criação de concorrência sistemática entre os indivíduos. Pense-se em particular na generalização dos métodos de avaliação no ensino público oriundos da empresa. [...] (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 30).

Em consequência disso, a lógica de eficiência e produtividade oriundas da empresa, é implantada na gestão pública, por meio da redefinição do papel do Estado e apresentada pelo discurso de uma moderna forma de gestão a ser adotada. Embora o neoliberalismo e a terceira via tenham características específicas, possuem como ponto comum o entendimento de que o problema da crise na sociedade capitalista é o Estado. Portanto, defendem a necessidade de redefinir o seu papel, reformando e diminuindo sua atuação, principalmente para com as políticas sociais.

Em face ao enfrentamento das crises estruturais, o neoliberalismo defende a redução dos gastos públicos, a venda de empresas estatais e mecanismos de desregulamentação para evitar o intervencionismo estatal, propondo a diminuição da participação financeira do Estado no fornecimento dos serviços sociais com a defesa de que:

A noção de privado (e as privatizações) são glorificadas como parte de um mercado livre, com total confiança na eficiência da competição, onde as atividades do setor público ou estatal são vistas como ineficientes, improdutivas, antieconômicas e como um desperdício social, enquanto o setor privado é visto como eficiente, efetivo, produtivo, podendo responder, por sua natureza menos burocrática, com maior rapidez e presteza às transformações que ocorrem no mundo moderno. (TORRES, 1999, p.115).

Assim, o discurso que justifica a adequação das políticas sociais ampara-se na escassez de recursos e na necessidade conter o déficit público, por meio do corte dos gastos estatais para equilibrar as contas públicas:

As políticas sociais entram neste cenário caracterizadas por meio de um discurso nitidamente ideológico. Elas são: paternalistas, geradoras de desequilíbrio, custo excessivo do trabalho, e devem ser acessadas via mercado. Evidentemente, nessa perspectiva deixam de ser direito social. Daí as

tendências de desresponsabilização e desfinanciamento da proteção social pelo Estado. [...] (BEHRING, 2003, p. 64).

Peroni (2008), esclarece que não como oposição ao capitalismo, mas como alternativa ao neoliberalismo, surge na Inglaterra a terceira via em contraponto ao governo neoliberal de Thatcher. Entretanto, a autora observa que ambos comungam do mesmo diagnóstico de que o culpado pela crise é o Estado.

Embora a defesa do neoliberalismo e da terceira via esteja pautada na tese de que a crise do Estado foi ocasionada pelo excessivo gasto em políticas sociais, cabe observar que:

Na verdade, o fundamento da crise fiscal do Estado tem mais a ver com o uso político e econômico que as autoridades, representantes de classe, têm historicamente feito em favor do capital (e até em proveito próprio): pagamento da dívida pública (interna e externa), renúncia fiscal, hiperfaturamento de obras, resgate de empresas falidas, vendas subvencionadas de empresas estatais subavaliadas, clientelismo político, corrupção, compras superavaliadas e sem licitação, empréstimos ao capital produtivo com retorno corroído pela inflação, taxas elevadíssimas de juros ao capital financeiro especulativo, construção de infraestrutura pública necessária para o capital produtivo e comercial. (MONTAÑO, 2010, p. 216).

Giddens (2007), menciona que o debate sobre o tema progrediu bastante na esfera da política prática, pois por todo o mundo, utilizando-se ou não dessa expressão, governos de centro-esquerda procuraram instituir programas de terceira via. Alguns governos utilizam outros não. Segundo o referido autor, essa terminologia foi usada por uma diversidade de grupos políticos no passado, alguns mais de direita do que de esquerda. Várias são as razões para que líderes políticos evitem usar a expressão antiga que já emergiu muitas vezes na história do pensamento político e da prática política, apenas para voltar a desaparecer. Esclarece que terceira via regressou à política em um contexto muito específico:

Foi ressuscitada por Bill Clinton e pelo Conselho de Liderança Democrática dos Estados Unidos, no final da década de 80, e em seguida adotada por Tony Blair e o Novo Partido Trabalhista na Grã-Bretanha. Com isso, alguns socialdemocratas – nesses países e também fora deles – passaram a identificar a terceira via ou com as políticas adotadas pelos Novos Democratas e pelo Novo Partido Trabalhista, ou com as estruturas socioeconômicas dos Estados Unidos ou do Reino Unido. Segundo esse ponto de vista, ela é um produto de países que se recuperam de longos períodos de governo neoliberal – o *reaganismo* nos EUA e o *thatcherismo* na Grã-Bretanha. Ela faz concessões excessivas àquela mistura de liberalismo de mercado e autoritarismo moral que é o marco do neoliberalismo. (GIDDENS, 2007, p. 17-18).

Essa perspectiva de análise defende que houve fracasso onde as duas vias, socialismo e neoliberalismo, dominaram o pensamento político após a Segunda Guerra Mundial:

[...] como teoria da economia gerida, o socialismo quase que já não existe. O compromisso Keynesiano com o bem-estar social dissolveu-se em grande medida no Ocidente, ao passo que países que retêm uma adesão nominal ao comunismo, e mais notavelmente a China, abandonaram as doutrinas econômicas que outrora representavam. A “segunda via” – o neoliberalismo, ou fundamentalismo de mercado – foi descartada até mesmo pela maioria de seus adeptos direitistas. A crise do leste asiático 1997-8 revelou quão instáveis e desestabilizadores podem ser mercados mundiais desregulamentados, e especialmente os financeiros. Eles fazem pouco para ajudar a mitigar as extremas desigualdades existentes entre os países mais pobres e os mais ricos. (GIDDENS, 2007, p. 18-19).

Em tal perspectiva Peroni (2008), alude que embora a Terceira Via tenha o mesmo diagnóstico de que o Estado está em crise, apresenta estratégias diferentes para superá-la:

O neoliberalismo propõe a privatização, a passagem praticamente total para o mercado, ficando para o Estado apenas a coordenação, não mais a execução. A terceira via tem outra estratégia que não a privatização; o “terceiro setor”. (PERONI, 2008, p. 13)

A propósito, os estudos de Latham (2007), indicam a ideia de que a política pública tem o hábito de operar em ciclos longos. Segundo esse autor as décadas de 1950 e 1960 testemunharam a maciça expansão social-democrata dos serviços públicos e de políticas de emprego keynesianas. As décadas de 1970 e 1980 testemunharam a ascensão do neoliberalismo, mediante a desregulamentação dos mercados econômicos, a privatização e corporativização de serviços do governo e os anos 90 testemunharam o advento do pensamento de terceira via.

Esta perspectiva de análise também reafirma que a terceira via procura resolver a tensão ideológica entre socialismo e liberalismo. Ela acredita que as fundações éticas do socialismo, a fraternidade e a igualdade, podem coexistir com as liberdades de mercados liberalizados e da democracia liberal. É por isso que ela enfatiza um conjunto particular de valores:

Interdependência – porque as nações e comunidades só podem enfrentar os desafios da globalização se encontrarem novas maneiras de trabalhar juntas e apoiar umas às outras; Responsabilidade – porque ao aceitar os direitos e benefícios da cidadania, as pessoas também precisam ser responsabilizadas por suas ações e esforços na sociedade; Incentivos – porque em um mundo de mudanças e incertezas constantes, as pessoas precisam ser estimuladas a poupar mais, a estudar mais e trabalhar com mais inteligência; Delegação – porque, longe de engendrar uma sociedade à moda antiga, os governos

precisam agora aproximar da sociedade civil os poderes da democracia e da provisão pública. (LATHAM, 2007, p. 52).

No que concerne as ideias acima apresentadas, a delegação é um valor defendido em prol da participação democrática acerca das políticas públicas sociais, entendidas como atividades não exclusivas do Estado. Sobretudo, cabe questionar: qual é o papel da sociedade civil frente a essa nova conjuntura?

Com o intuito de esclarecer esse questionamento recorreremos à Nogueira (2003), pois o autor aponta para as diferentes apropriações da expressão sociedade civil utilizada para: pensar a oposição ao sistema capitalista e para delinear estratégias convivência com o mercado, para propor programas democráticos radicais e para legitimar propostas de reforma gerencial no campo das políticas públicas. A reflexão proposta pelo autor é valiosa no sentido de compreender os processos de privatização, objetivo geral desse estudo.

Neste sentido, busca-se apoio na ideia de sociedade civil tanto para projetar um Estado efetivamente democrático, quanto para se atacar todo e qualquer Estado:

É em seu nome que se combate a globalização neoliberal e se busca delinear uma estratégia em favor de uma outra globalização, mas é também com base nela que se faz o elogio da atual fase histórica e se minimizam os efeitos das políticas neoliberais. Muitos governos falam de sociedade civil para legitimar propostas de reforma e ajuste, tanto quanto para praticar as mesmas políticas de sempre com uma retórica levemente modernizada, do mesmo modo que outros tantos governos progressistas buscam sintonizar suas decisões com as expectativas da sociedade civil. Em suma, o apelo a esta figura conceitual serve tanto para legitimar a autonomia dos cidadãos, quanto para viabilizar programas de ajuste fiscal e de desestatização, nos quais se convoca a sociedade civil para compartilhar encargos até então eminentemente estatais. (NOGUEIRA, 2003, p. 216).

De acordo com Nogueira (2003), o conceito de sociedade civil difundiu-se tendo na base um processo objetivo, estruturado por quatro vertentes. Em primeiro lugar aponta para a complexificação, a diferenciação e a fragmentação societais frutos da sociedade capitalista. Em segundo para a constituição de um mundo mais interligado e integrado economicamente. Por esse prisma, considera-se que essa vertente está relacionada ao processo de globalização. Em terceiro a expansão da cultura democrática de modo geral, do ativismo comunitário e dos movimentos sociais. E por fim, a difusão do conceito também foi impulsionada pela crise da democracia representativa e pelas transformações registradas no plano da institucionalidade política, mais midiática e menos controlada por líderes ou partidos políticos.

Para o autor há de fato uma grande pluralidade de movimentos, ações e organismos que se enraizaram em um terreno não propriamente regulamentado em termos estatais: que escapam tanto da lógica operacional e dos controles do Estado quanto de suas fronteiras e, justamente por isso, acabam impulsionando a ideia de que teria finalmente surgido uma terceira esfera que encontra-se posicionada entre o Estado e o mercado:

[...] desvinculada de partidos, regras institucionais e compromissos formais, terra da liberdade, do ativismo e da generosidade social. A expressão sociedade civil acabaria, assim, por ficar colada a esta "terceira esfera", e a ela seria transferida toda a potência da ação democrática mais ou menos radical, da luta por direitos e da plena constituição de uma autêntica esfera pública, quer dizer; uma esfera pública não integrada ao estatal (não-estatal) e assentada no livre associativismo dos cidadãos. (NOGUEIRA, 2003, p. 219).

Montaño (2010), com base em Coutinho (2000), esclarece que o uso do conceito de sociedade civil no Brasil da segunda metade dos anos 70, tinha características diferentes do uso que na atualidade se dá ao mesmo conceito. Naquele contexto da luta contra a ditadura, sociedade civil tornou-se sinônimo de tudo o que contrapunha ao Estado ditatorial, ou seja, onde civil significava o contrário de militar e, portanto, onde o Estado (militarizado) era contraposto à sociedade civil. O problema dos autores do terceiro setor está em transportar temporalmente, descontextualizando, a oposição entre Estado e sociedade civil, como afirma Montaño (2010, p. 133) “ignorando assim, as diferenças entre aquele Estado (militarizado) e este Estado (democrático e de direito), aquela sociedade civil (reunida e mobilizada contra um comum inimigo), o Estado (ditatorial) e esta sociedade civil (onde as contradições de classes voltaram ao centro da sua lógica e os movimentos e organizações da classe trabalhadora são debilitados)”. O autor reafirma que isto denota um problema conceitual, ideológico, histórico, político, pois:

Tal deslocamento temporal, acrítico, operado pelos autores do terceiro setor, daquela oposição e ruptura Estado/ sociedade civil, é claramente funcional ao projeto e à ideologia neoliberais. O que eram bandeiras das forças progressistas no contexto ditatorial (o reforço daquela sociedade civil e diminuição do poder daquele Estado) tornam-se, no contexto democrático (particularmente a partir dos avanços populares da Constituição de 88), bandeiras (refuncionalizadas) do (ou funcionais ao) projeto neoliberal; portanto, são hoje bandeiras claramente ligadas às forças regressivas. (MONTAÑO, 2010, p. 133).

De acordo com Peroni (2008), a terceira via e o neoliberalismo não comungam da mesma concepção a respeito da democracia. Para o neoliberalismo, a democracia atrapalha o livre andamento do mercado, pois com a reivindicação de políticas públicas os cidadãos promovem a crise fiscal devido aos gastos do Estado com essas demandas,

gerando a inflação. Neste contexto, a autora esclarece que a democracia é totalitária e precisa ser restringida, o que é conseguido com a privatização ou a diminuição dessas políticas. Contudo, segundo a autora, para a terceira via defende também que o culpado pela crise é o Estado, mas propõe o repasse das responsabilidades das políticas sociais para a sociedade civil, com o argumento de que é preciso aprofundar e radicalizar a democracia, assim:

A sociedade é chamada, então, a agir onde principalmente o Estado deixou de atuar – como no caso dos países avançados que tiveram seus direitos sociais universais - ou onde a sociedade estaria dando os primeiros passos para dialogar com o Estado, para que ele começasse a atuar em termos de políticas sociais mais universais, como é o caso dos países da América Latina e em particular o Brasil. Esse processo acaba gerando um vácuo, que passa então a ser ocupado pelo terceiro setor. (PERONI, 2008, p. 114).

O discurso da terceira via é de que o caminho para a política social é de um Estado de bem-estar-social revitalizado que só tem dois propósitos: conduzir as pessoas ao trabalho ou a novas habilidades:

O governo precisa subsidiar a cidadania ativa, e não adular os inativos. A menos que os receptores de benefícios sociais estejam dispostos a assumir a responsabilidade de aprimorar a si mesmos e à sociedade em que vivem, eles não têm o direito de viver permanentemente às custas da sociedade. Os dias do benefício social irrestrito precisam ter fim. (LATHAM, 2007, p. 53-54).

O pensamento de defesa da terceira via procura reformular o papel da sociedade civil por intermédio de suas políticas de delegação:

Em muitos casos, isso significa de desfazer de prerrogativas para que as pessoas possam trabalhar juntas na definição de seus interesses mútuos e na reconstrução de seus hábitos de confiança. Isso não significa um governo menor, apenas um governo de um tipo diferente. E reflete um papel revisado para o Estado - como um facilitador, como um habilitador: ainda envolvido no custeio e na regulamentação dos serviços, mas não necessariamente em sua prestação. (LATHAM, p. 53-54).

Entretanto nessa perspectiva de análise o Estado deixa de ser o grande responsável pelas políticas e garantidor dos direitos sociais. A cidadania deixa de ser pensada em prol do bem comum e dos princípios constitucionais e passa a ser vista sob a ótica dos direitos do consumidor, garantidos pela livre concorrência e pela competição individual moldada pelo mercado, pois:

A cidadania não é mais definida como participação ativa na definição de um bem comum próprio de uma comunidade política, mas como uma mobilização permanente de indivíduos que devem engajar-se em parcerias e contratos de todos os tipos com empresas e associações para a produção de bens locais que satisfaçam os consumidores. A ação pública deve visar, acima de tudo, à

instauração de condições favoráveis à ação dos indivíduos, orientação que tende a dissolver o Estado no conjunto dos produtores de “bens públicos”. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 239).

Diante do exposto, podemos considerar que a terceira via defende a delegação das políticas sociais ao terceiro setor como alternativa para a superação da crise do Estado, o que sugere uma terceira forma de propriedade entre a privada e a estatal. A sociedade civil é convocada a atuar em espaços em que o Estado deixou de operar, o que reforça o neoliberalismo e a ordem social vigente.

## **2.2 O neoliberalismo e as políticas sociais no Brasil.**

Em novembro de 1989, economistas das instituições financeiras situadas no estado que concedeu seu nome ao Consenso de *Washington*, formularam medidas que se estabeleceram na comunidade financeira como um conjunto de recomendações das quais os países deveriam seguir para em contrapartida conseguirem empréstimos e auxílios:

As organizações internacionais tiveram um papel bastante ativo na difusão dessa norma. O FMI e o Banco Mundial viram o sentido de sua missão mudar radicalmente nos anos 1980, em consequência da adesão dos governos dos países mais poderosos à nova racionalidade governamental. As economias mais frágeis tiveram, em sua maioria, de obedecer às recomendações desses organismos para conseguir ajuda ou, ao menos, aprovação, a fim de melhorar sua imagem diante dos credores e dos investidores internacionais. [...] As terapias de choque sufocaram o crescimento com taxas de juros muito elevadas, arruinaram a produção local expondo-a sem cautela à concorrência dos países mais desenvolvidos, muitas vezes agravavam a desigualdade e aumentaram a pobreza, reforçaram a instabilidade econômica e social e submeteram essas economias abertas à volatilidade dos movimentos de capitais. A intervenção do FMI e do Banco mundial visava a impor o quadro político do Estado concorrencial, ou seja, do Estado cujas ações tendem a fazer da concorrência a lei da economia nacional, seja essa concorrência a dos produtores estrangeiros, seja a dos produtores nacionais. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 198).

A pertinente contribuição de Behring (2003) esclarece que na periferia do mundo do capital, a condição de endividamento agrava a situação de países que sequer viveram plenamente a regulação fordista-keynesiana, de forma que a mundialização atinge três formas institucionais: os mecanismos de gestão da relação salarial; o mercado como gestor da moeda; a redução da capacidade de intervenção dos Estados. Entretanto discorda do difundido mito do fim do Estado-nação. Esclarece que a mundialização acentua a hierarquia entre os países, na qual os EUA têm condição confortável de um ponto de vista militar e financeiro o que permitiu impor, com o apoio de outros países, via agências multilaterais (Banco Mundial e FMI), ajustes estruturais privatizantes e desregulamentadores nos países mais fracos. Assim o receituário da contrarreforma dos

anos 90 é marcado por uma mudança de propriedade do capital, e não pela criação de novos meios de produção:

[...] A oferta é controlada pelos grandes oligopólios mundiais que têm condições de concorrência no nível mundial. O novo está menos na indústria e mais no papel do capital financeiro e capital bancário, especialmente os fundos de pensão, e sua fusão com o capital industrial (formação de empresas-rede), o que torna o mundo do capital ainda mais fetichizado. Todo esse poder do capital financeiro tem origem em um processo de transferência de rendimentos produtivos para os operadores por meio da dívida do Terceiro Mundo, da titularização da dívida pública dos países da OCDE, das taxas de juros positivas adotadas pelos países e do crescimento dos fundos de pensão. Outra característica da mundialização, como se viu, é a deslocalização do capital para países com baixo custo salarial. Trata-se de operações de subcontratação internacional que se tornaram a principal forma de integração seletiva dos países mais frágeis na hierarquia da economia-mundo. (BEHRING, 2003, p. 54-55).

Saad e Morais (2018), ao ponderarem sobre *O neoliberalismo no Brasil* consideram que a transição política para a democracia foi seguida por uma transição econômica, levando o país de uma Industrialização por Substituição de Importações (ISI) cada vez mais disfuncional para um neoliberalismo globalizado e financeirizado. Para os autores essa transição econômica foi relativamente tardia se comparada ao que ocorreu em outros países da América Latina, África e da Europa Oriental e apontam como motivos, a dificuldade das elites brasileiras em chegar a um consenso em torno do ideário neoliberal num ambiente de alta inflação e a forte derrota da direita, após o período final do regime militar, e, em parte, à influência política relativamente grande das forças de esquerda durante a transição democrática. Assim, afirmam que essas circunstâncias retardaram e limitaram o alcance das reformas neoliberais. Portanto, o caminho singular do Brasil para o neoliberalismo acabou sendo moldado pelo imperativo da estabilização monetária.

Durante a década de 1980, boa parte dos analistas aceitou a avaliação de que a ISI estava diante de quatro desafios insuperáveis que explicariam o desenvolvimento econômico decepcionante, a inflação e a vulnerabilidade externa do Brasil:

Primeiro, a ineficiência do setor financeiro, que não queria ou não podia canalizar as poupanças para apoiar investimentos de longo prazo. Segundo o acesso insuficiente à poupança, ao investimento, a tecnologia e aos mercados externos. Terceiro, o atraso industrial devido à debilidade do sistema nacional de inovação, à diversificação excessiva e à falta de escala no setor industrial, e à limitada concorrência estrangeira, decorrente do protecionismo. Em quarto lugar, a crise fiscal e a tendência à hiperinflação, resultantes do populismo econômico, dos conflitos distributivos e da indexação generalizada de salários e preços. (SAAD; MORAES, 2018, p. 99).

A fim de superar os obstáculos supracitados, o discurso dominante defendia uma estratégia de acumulação que levasse à “modernização” da economia e da sociedade. Para tanto era defendida a necessidade da retração da intervenção excessiva do Estado na economia, por meio de cortes de despesas, privatizações em larga escala, liberalização do comércio, das finanças e dos fluxos internacionais de capital, além de reformas fiscal, tributária e do sistema de seguridade social.

A reforma fiscal reduziria a inflação, a liberalização financeira elevaria a poupança e o investimento domésticos, e a liberalização das importações baratearia os insumos, aumentaria a disponibilidade de bens de consumo de última geração e reduziria o poder de monopólio dos produtores ineficientes e dos sindicatos de trabalhadores. Por fim, a liberalização dos fluxos de capital atrairia investimentos diretos e de portfólio para financiar a reestruturação econômica. Esse conjunto de políticas propiciaria a integração do capital brasileiro aos conglomerados transnacionais e aos mercados financeiros internacionais, levando a um círculo virtuoso de crescimento e transformando o Brasil em uma economia desenvolvida. (SAAD; MORAIS, 2018, p. 99).

Entretanto, o movimento democrático brasileiro que culminou na Constituição de 1988 criou direitos essenciais com princípios pautados na universalidade de bens e serviços públicos essenciais. A previdência social foi garantida em detrimento da privada, a cidadania e proteção social com a garantia de educação para todos foram respaldadas em vez da caridade e de ações voluntárias destinadas aos mais desfavorecidos. O Sistema único de Saúde (SUS) gratuito. A limitação da jornada de trabalho a 44 horas semanais, o direito a greve e os demais direitos trabalhistas estavam garantidos pela Lei Maior. Embora a equidade social não tenha sido equalizada os direitos conquistados traçavam um caminho para uma sociedade menos excludente. Entretanto, tais direitos indicavam a necessidade de políticas públicas que eram opostas à política neoliberal:

No entanto, esse movimento estava na contracorrente da transição neoliberal e se constituía na maior parte do mundo. Para financiar esse emergente Estado de bem-estar social, a Constituição impôs um conjunto de despesas mínimas, respaldadas por contribuições e impostos vinculados que deveriam garantir a saúde e a educação públicas, o seguro-desemprego, a aposentadoria por idade e por invalidez (por meio do Benefício da Prestação Continuada – BPC) e por tempo de serviço (mediante o Regime Geral da Previdência Social). Este ambicioso programa de provisão pública inevitavelmente entraria em conflito com as limitações políticas e orçamentárias impostas pela transição ao neoliberalismo. (SAAD; MORAES, 2018, p. 83).

De forma análoga Silva (2011, p. 31), corrobora com a ideia de que o processo constituinte se tornou a expressão máxima da correlação de forças progressistas, expressa em uma cidadania ativa que marcha no sentido de ampliar a democracia na efetivação dos direitos sociais no âmbito do estado de direito.

Desse modo a conquista da seguridade ocorreu por intermédio do exercício político da cidadania ativa dos brasileiros, organizados nas esferas democráticas do estado de direito:

A Constituição de 1988 rompe com a relação autoritária, centralizadora e clientelista própria da cultura política brasileira de até então e aponta para construção do pacto federativo e do fortalecimento da autonomia dos brasileiros por intermédio de uma participação ativa, republicana, mediante o exercício do controle social. O controle social nas diversas esferas dos direitos sociais abre espaço para o controle da sociedade civil sobre o Estado e os interesses dos trabalhadores e dos setores organizados progressistas. (SILVA, 2011, p. 32).

De acordo Silva (2011), enquanto a maioria dos países desenvolvidos conquistaram os direitos sociais nos anos dourados do capitalismo, no Brasil a conquista formal se deu em pleno declínio do *welfare state* no plano internacional e na ascensão do projeto neoliberal, o que justificou o discurso do excesso dos gastos públicos na área social como um dos motivos da intitulada crise fiscal/financeira do Estado.

Nesse sentido a mercantilização do atendimento das demandas da população ganha espaço no planejamento das políticas sociais nos anos 90. Os governos brasileiros seguem na direção do desmonte das embrionárias conquistas sociais da Constituinte Cidadã:

[...] O governo Collor de Mello inicia as bases deste processo sustentado na retórica da reforma administrativa do Estado, bem como do estado mínimo, baseado em uma política neoliberal, de cunho privatizante e “desregulamentadora”. Esse ideário neoliberal é explicitado, nesse governo, por intermédio de políticas sociais, de cunho seletivo e focalizado, acrescidas da proposta de abertura, privatização e internacionalização da economia. [...] (SILVA, 2011, p. 33).

Portanto as administrações lideradas por Collor e seu vice-presidente, Itamar Franco impuseram políticas monetárias cada vez mais contracionistas para controlar a inflação e atrair capital estrangeiro de forma a impulsionar os ditames neoliberais no Brasil. Além disso, apoiaram as mudanças constitucionais que iniciaram o processo de desfiguração do texto aprovado em 1988 que foi fruto do processo de democratização e conquistas sociais:

[...] O artigo 171 foi revogado, eliminando a distinção entre empresas brasileiras e estrangeiras. O item IX do artigo 170 foi modificado, permitindo que empresas estrangeiras explorassem o subsolo. O artigo 178 foi alterado para eliminar o monopólio estatal de transportes e rotas costeiras. O inciso IX do artigo 21 foi alterado para abolir o monopólio estatal das telecomunicações. O parágrafo 1º do artigo 177 foi reescrito para relaxar o monopólio estatal da exploração de petróleo, e o artigo 192, modificado para reduzir o controle

estatal da seguridade social. As reformas constitucionais também levaram adiante o programa de privatização introduzido pela ditadura em reação à crise internacional da dívida e abriram espaço para a “flexibilização” do mercado de trabalho. (SAAD; MORAES, 2018, p. 102).

Fernandes (1995), destaca as contradições e limitações do projeto neoliberal na América Latina, em especial um aspecto crucial do caso brasileiro:

Uma diferença estrutural importante do Brasil em relação aos demais países da América Latina (para além do tamanho) é o fato de que, aqui, o processo de industrialização *deu certo*. Durante certo período - inclusive durante o regime militar, apesar de todas as críticas que fazemos a ele do ponto de vista político, econômico, social etc. -, logramos a montar um parque industrial relativamente grande, desenvolvido, diversificado e autossuficiente em diversas áreas.[...] (FERNANDES, 1995, p. 60).

Fernandes (1995), aborda a problemática enfrentada nas tentativas de integrar economias gigantescas com níveis relativamente elevados de industrialização na divisão internacional do trabalho com base em medidas neoliberais. As dificuldades se expressam no aumento da instabilidade política e na exacerbação da “questão nacional”. Para o autor essa referência teórica é fundamental para compreendermos o processo político que culminou o *impeachment* do presidente Fernando Collor de Mello:

A eleição de Collor marcou o início da aplicação do projeto neoliberal no nosso país. Nas condições brasileiras referidas acima para além da oposição popular, esse projeto acaba defrontando-se com múltiplas e variadas resistências no seio do próprio empresariado. Muitos setores deste são atingidos diretamente pela adoção de medidas como o corte de subsídios, a abertura comercial, a reversão de políticas protecionistas etc. Embora não tenham uma alternativa global de desenvolvimento a apresentar (e aceitem por isso, em tese, o discurso neoliberal), estes setores empresariais manobram para bloquear toda e qualquer medida que fira seus interesses. O resultado é uma margem de manobra muito maior para as ações de resistência ao projeto, que se expressam politicamente das mais variadas formas. Acredito que o movimento para o *impeachment* do Collor foi expressão disto. (FERNANDES, 1995, p. 60-61).

Silva (2012), esclarece que Collor não conseguiu dar continuidade ao projeto neoliberal almejado em seu governo. Entretanto, tal projeto teve sua recomposição bem-sucedida com um sucessor à presidência comprometido com os ideais neoliberais. O governo FHC implementa o projeto neoliberal em consonância com o receituário do Consenso de *Washington*:

Na particularidade do caso brasileiro, a adoção do ideário neoliberal pelo governo de Fernando Henrique Cardoso tratou de promover uma reforma no Estado com o objetivo de desmontar a Constituição Cidadã de 1988 e suprimir o direitos sociais, trabalhistas e previdenciários, relativos à saúde, entre outros, duramente conquistados ao longo das últimas décadas. O reforço dessa concepção contribuiu para acentuar a divisão, pauperização e exclusão da classe operária do mercado formal, jogando nas ruas das cidades milhões de brasileiros sem qualquer forma de proteção social. Esse fenômeno acentua-se,

sobretudo, se somado às inovações advindas da reestruturação produtiva como a introdução da automação seletiva, do salário confiança para trabalhadores solidários ao capital, da terceirização e demais meios de precarização, flexibilização das relações sociais de produção e enxugamento de postos de trabalho, aumentando o número de desempregados. (SILVA, 2012, p. 34).

Diante da difusão do ideário neoliberal, os trabalhadores e as organizações que os representam passam a ser responsabilizados pela crise econômica e dos Estados. Assim, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional têm o papel de fundamental na orientação das reformas dos estados. Os principais alvos das críticas dessas agências multilaterais são:

[...] o entendimento da seguridade social como um direito de cidadania e, portanto, obrigação do Estado; a universalização da cobertura e do atendimento; a busca de uniformidade e equivalência dos benefícios; a equidade na forma de participação no custeio; o caráter democrático e descentralizado da administração e gestão da seguridade social. (PASTORINI; GALIZIA, 2012, p. 112).

De acordo com Pastorini e Galizia (2012), o discurso oficial da escassez de recursos e da ineficiência e ineficácia do Estado no atendimento das questões sociais, reforça uma concepção de assistência social minimalista, restrita aos setores mais pobres da sociedade, o que caracteriza a focalização como instrumento que permita uma gestão mais eficiente e efetiva. A ideia de focalização está alinhada com a estratégia de desconcentração das responsabilidades do Estado e conseqüentemente com a permissão da participação do setor privado no processo de provisão de bens e serviços.

Diante do exposto, pode-se considerar que as proposições de reforma do Estado ocupam espaço de destaque no projeto neoliberal com ênfase na redução do papel do Estado na execução das políticas de proteção social, o que acaba por fragilizar a garantia dos direitos sociais conquistados na Constituinte Cidadã de 1988, instaurando significativas mudanças em sua estrutura e na legislação brasileira. Essa temática será abordada no capítulo seguinte.

### **3 AS MUDANÇAS NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA QUE AMPARAM OS PROCESSOS DE PRIVATIZAÇÃO.**

O objetivo deste capítulo é identificar as mudanças na legislação que amparam os processos de privatização das políticas sociais no Brasil. A reforma do Estado ocorrida na década de 1990 possibilita a observação das estratégias utilizadas para a transferência da execução das políticas sociais do Estado para o terceiro setor. Logo, é possível observar essa lógica no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) de 1995, consecutivamente materializada pela Emenda Constitucional n. 19, de 04 de junho de 1998, que modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal.

A seguir, verifica-se a lógica privatizante explicitada pela Lei 11.079/2004, que institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública abrangendo a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, conhecida também como a Lei das PPPs.

Por conseguinte, observa-se a Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016, que altera o ato das disposições constitucionais transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências.

#### **3.1 O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE): a adequação brasileira ao receituário neoliberal.**

A destinação dos recursos públicos da educação para a esfera privada sem fins lucrativos tem amparo desde a Constituição Federal de 1988, mais especificamente em seu artigo 213 que estabelece:

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. (BRASIL, 2016).

Embora a identidade entre público e privado tenha sido mantida pela Constituição Federal, pode-se verificar a diferenciação entre instituições privadas com e sem fins lucrativos. Cabe ressaltar que durante o processo de sua elaboração três grupos disputavam seus interesses em relação a destinação das verbas públicas para a educação:

1. Os defensores da escola pública estatal, que propunham a aplicação exclusiva das verbas públicas nas escolas públicas; 2. Os setores confessionais, notadamente católicos, mas também metodistas e presbiterianos, que defendiam uma diferenciação entre estatais e não estatais e não-estatais se auto classificando nestas últimas. Para estes setores, a aceitação da tese da exclusividade estaria condicionada a alteração no conceito de público, passando este a abraçar as escolas estatais e as não-estatais; 3. O setor privado empresarial que, apesar de não se opor ao repasse de verbas públicas (muito pelo contrário!), centrava suas demandas na não-ingerência do Poder Público na regulação das anuidades escolares. (OLIVEIRA, 2005, p. 156).

A legislação produzida nos âmbitos nacional, estadual e municipal foi influenciada pelas políticas de cunho neoliberal, podendo-se tomar como exemplo, o Plano Decenal de Educação Para Todos (1993), documento que incorporou as orientações doutrinárias e as metas quantitativas dos organismos externos e teve como finalidade a prestação de contas à comunidade internacional diante do insucesso do Brasil na área da educação. A redefinição do papel do Estado na política educacional, marcada pelo processo de descentralização evidenciado durante a reforma proposta no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, foi materializada pela criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) cujos recursos priorizavam o ensino fundamental em detrimento das demais etapas de ensino.

De maneira similar a prevista na Constituição Federal, a LDB dá amparo à participação dos recursos públicos para as escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas e reforça a destinação de recursos públicos:

Art. 77. 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. § 1º Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para a educação básica, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública de domicílio do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão da sua rede local.[...] (BRASIL, 1996).

De acordo com Montaño (2010, p. 29), o Brasil passou pelo que denomina de uma “contra-reforma do Estado” operada pela hegemonia neoliberal, pois foi articulada com o projeto de liberar, desimpedir e desregulamentar a acumulação de capital, retirando a legitimação sistêmica e o controle social da lógica democrática e passando pela lógica da concorrência. A lógica da concorrência, tendo como o receituário do Consenso de

*Washington*, depara-se com o processo democrático de conquistas sociais expressos nas Constituição de 1988.

Com o intuito de orientar esse processo – fundamentalmente nos países periféricos, em novembro de 1989 realizou-se uma reunião entre os organismos de financiamento internacional de Breton Woods (FMI, BID, Banco Mundial), funcionários do governo americano e economistas latino-americanos, para avaliar as reformas econômicas da América Latina, o que ficou conhecido como *Consenso de Washington*. As recomendações desta reunião abarcaram dez áreas: disciplina fiscal, priorização dos gastos públicos, reforma tributária, liberalização financeira, regime cambial, liberalização comercial, investimento direto estrangeiro, privatização, desregulação e propriedade intelectual. (MONTAÑO, 2010, p. 29).

Montão (2010) explica que em janeiro de 1993, também se reuniram em Washington um grupo de especialistas, entre os quais Luiz Carlos Bresser Pereira, para discutir as circunstâncias mais favoráveis e as regras de ação que conduzissem com sucesso o programa de estabilização e reforma econômica, dando sequência aos princípios do que havia sido chamado de “*Washington Consensus*”. Um plano único de ajustamento das economias periféricas, chancelado pelo FMI e pelo Bird.

O plano de ajuste constava de três fases: a) a primeira, dirigida a estabilização macroeconômica, persegue o *superávit* fiscal, reduzindo o déficit da balança comercial e reestruturando (desmontando) o sistema previdenciário; b) a segunda dedicada às reformas estruturais, tem por objetivo a liberalização financeira e comercial, a desregulamentação dos mercados e a privatização das empresas estatais; c) a terceira definida como retomada dos investimentos e do crescimento econômico. (MONTAÑO, 2010, p. 30).

Em consequência disso, o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) foi elaborado pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE) e aprovado pela Câmara da Reforma do Estado, em reunião no dia 21 de setembro de 1995, sendo sancionado pelo Presidente da República Fernando Henrique Cardoso. O Plano teve como mentor o então ministro do MARE, Luiz Carlos Bresser Pereira. Apresenta-se organizado em nove tópicos, mas priorizou-se a verificação da administração gerencial com foco nas atividades não exclusivas do Estado dado o interesse de estudo.

Adrião e Peroni (2009), vêm observando as influências do neoliberalismo no contexto brasileiro. Segundo as autoras, o Plano de Reforma do Aparelho localiza no Estado a origem da crise e propõe como estratégia para sua solução a privatização de parte do aparato estatal.

No entanto, as orientações reformadoras da gestão pública brasileira, expressas no Plano, apresentam também influências da Terceira Via, vertente

identificada por seus proponentes (GIDDENS, 2001) com a atualização socialdemocracia. Para o ex-ministro Bresser Pereira, a interpretação da crise do Estado e a conseqüente estratégia social liberal, que fundamentam o Plano de Reforma do Estado, tomam emprestadas do paradigma neoliberal a sua crença no mercado e o diagnóstico acerca da crise ser originada no Estado. Porém, ao invés de optar exclusivamente pela diminuição do aparato estatal mediante a privatização de sua estrutura e pela transferência para o mercado da oferta de serviços públicos, indica a necessidade de reformá-lo, por meio da adoção de mecanismos de gestão vigentes no campo empresarial. (ADRIÃO, PERONI, 2009, p.109)

É possível constatar essa lógica no texto de apresentação do PDRAE. O documento expressa a necessidade de reforma como estratégia frente a crise brasileira da última década e baseia-se no pressuposto de que essa foi também uma crise do Estado em razão do modelo de desenvolvimento que governos anteriores adotaram:

[...] o Estado desviou-se de suas funções básicas para ampliar sua presença no setor produtivo, o que acarretou, além da gradual deterioração dos serviços públicos, a que recorre, em particular, a parcela menos favorecida da população, o agravamento da crise fiscal e, por conseqüência, da inflação. Nesse sentido, a reforma do Estado passou a ser instrumento indispensável para consolidar a estabilização e assegurar o crescimento sustentado da economia. Somente assim será possível promover a correção das desigualdades sociais e regionais. (BRASIL, 1995, p. 6).

De acordo com Bresser-Pereira (1998b), o processo de globalização impôs uma pressão adicional para a reforma do Estado. Devido à diminuição dos custos de transportes e comunicações internacionais, a globalização levou a um considerável aumento do comércio mundial, dos financiamentos internacionais e dos investimentos direto das empresas multinacionais. Isto significou um crescimento da competição internacional e uma reorganização da produção a nível mundial patrocinada pelas empresas multinacionais. Ao ganhar espaço a nível mundial, o mercado rompeu ou enfraqueceu as barreiras criadas pelos estados nacionais e transformou a competitividade internacional em condição de sobrevivência para o desenvolvimento econômico de cada país. Segundo o autor, as conseqüências foram uma melhor alocação dos recursos e o aumento da eficiência da produção, mas por outro lado, uma relativa perda da autonomia do Estado, que viu reduzida sua capacidade de formular políticas macroeconômicas e de isolar sua economia da competição internacional.

Conforme exposto no PDRAE (BRASIL, 1995), a crise do Estado brasileiro está presente desde os anos 70, mas somente se tornou clara a partir da segunda metade dos anos 80. Nesse período, a reação imediata à crise foi ignorá-la. Uma segunda resposta igualmente inadequada foi a neoliberal, caracterizada pela ideologia do Estado mínimo. Por considerar irrealistas as duas propostas apresentadas anteriormente, a resposta

consistente para o desafio de superação da crise é a ideia da reforma ou reconstrução do Estado com o objetivo de resgatar a autonomia financeira e a capacidade de implementar políticas públicas baseadas nas seguintes ações entendidas 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, 1995, p. 11).

O PDRAE traz conceitos que buscam diferenciar a reforma do Estado da reforma de seu aparelho. Nessa concepção a reforma do primeiro é mais abrangente, por compreender o sistema constitucional-legal que regula a população nos limites de um território. Assim, a reforma do Estado é tratada como um projeto amplo que diz respeito às várias áreas do governo e ao conjunto da sociedade brasileira. Enquanto a reforma do aparelho do Estado tem um escopo mais restrito:

Entende-se por aparelho do Estado a administração pública em sentido amplo, ou seja, a estrutura organizacional do Estado, em seus três poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário) e três níveis (União, Estados membros e Municípios). O aparelho do Estado é constituído pelo governo, isto é, pela cúpula dirigente nos Três Poderes, por um corpo de funcionários, e pela força militar. (BRASIL, 1995, p. 12).

O Plano focaliza a atenção na administração pública federal, mas admite que muitas das suas diretrizes e propostas podem também ser aplicadas no nível estadual e municipal. Embora o documento tenha como título “Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado”, amplia a reflexão entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento:

Para realizar essa função redistribuidora ou realocadora o Estado coleta impostos e os destina aos objetivos clássicos de garantia da ordem interna e da segurança externa, aos objetivos sociais de maior justiça ou igualdade, e aos objetivos econômicos de estabilização e desenvolvimento. Para realizar esses dois últimos objetivos, que se tornaram centrais neste século, o Estado tendeu a assumir funções diretas de execução. As distorções e ineficiências que daí resultaram deixaram claro, entretanto, que reformar o Estado significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado. Daí a generalização dos processos de privatização de empresas estatais. (BRASIL, 1995, p. 12).

A propósito, o PDRAE destina um de seus capítulos para apresentar as três formas de Administração Pública: Patrimonialista, Burocrática e Gerencial. Destacamos esses conceitos por compreendermos que as políticas educacionais são suscetíveis às formas de administração adotadas pelos governos. Embora nossa análise esteja voltada para a última, não desconsideramos a importância das duas primeiras na compreensão das transformações propostas pelo Plano.

Nas palavras de Bresser-Pereira (2000, p. 16), a administração patrimonialista é do Estado, mas não é pública, na medida em que não visa ao interesse público. É a administração típica dos Estados que antecederam o capitalismo industrial, mais particularmente das monarquias absolutas que antecederam imediatamente o capitalismo e a democracia.

Neste sentido, por estar estruturada no clientelismo, sobrevive nos regimes democráticos deficientes. Vale notar que o PDRAE compreende que na forma de Administração Pública Patrimonialista:

[...] o aparelho do Estado funciona como uma extensão do poder do soberano, e os seus auxiliares, servidores, possuem *status* de nobreza real. Os cargos são considerados prebendas. A *res publica* não é diferenciada das *res principis*. Em consequência, a corrupção e o nepotismo são inerentes a esse tipo de administração. No momento em que o capitalismo e a democracia se tornam dominantes, o mercado e a sociedade civil passam a se distinguir do Estado. Neste novo momento histórico, a administração patrimonialista torna-se uma excrescência inaceitável. (BRASIL, 1995, p. 15).

Em relação à administração pública burocrática, Bresser-Pereira (2000, p. 16) esclarece ser aquela baseada em um serviço civil profissional, na dominação racional-legal e no universalismo de procedimentos, expresso em normas rígidas de procedimento administrativo. Para o autor ela ocorreu de forma tardia no Brasil, caracterizando-se como uma reforma fora do tempo, na medida em que exigia a observância dos princípios da administração pública burocrática, em um momento em que o desenvolvimento tecnológico se tornava acelerado e o Estado assumia papéis crescentes na área econômica e social.

Além do mais, ao propor a substituição ao patrimonialismo, a reforma burocrática apresentou avanços por estabelecer as bases para o surgimento da administração profissional, tendo em vista o período de seu surgimento:

Surge na segunda metade do século XIX, na época do Estado liberal, como forma de combater a corrupção e o nepotismo patrimonialista. Constituem princípios orientadores do seu desenvolvimento a profissionalização, a ideia

de carreira, a hierarquia funcional, a impessoalidade, o formalismo, em síntese, o poder racional-legal. Os controles administrativos visando evitar a corrupção e o nepotismo são sempre a priori. Parte-se de uma desconfiança prévia nos administradores públicos e nos cidadãos que a eles dirigem demandas. Por isso são sempre necessários controles rígidos dos processos, como por exemplo na admissão de pessoal, nas compras e no atendimento a demandas. Por outro lado, o controle - a garantia do poder do Estado -transforma-se na própria razão de ser do funcionário. Em consequência, o Estado volta-se para si mesmo, perdendo a noção de sua missão básica, que é servir à sociedade. (BRASIL, 1995, p. 15).

Como solução às deficiências apresentadas pelos dois modelos anteriores, o PDRAE propõe a adoção da Administração Pública Gerencial que:

Emerge na segunda metade do século XX, como resposta, de um lado, à expansão das funções econômicas e sociais do Estado, e, de outro, ao desenvolvimento tecnológico e à globalização da economia mundial, uma vez que ambos deixaram à mostra os problemas associados à adoção do modelo anterior. A eficiência da administração pública - a necessidade de reduzir custos e aumentar a qualidade dos serviços, tendo o cidadão como beneficiário - torna-se então essencial. A reforma do aparelho do Estado passa a ser orientada predominantemente pelos valores da eficiência e qualidade na prestação de serviços públicos e pelo desenvolvimento de uma cultura gerencial nas organizações. (BRASIL, 1995, p. 15-16).

Em análise divergente, Montaña (2010) sustenta que o argumento dado oficialmente para justificar essa “retirada” do Estado do controle econômico de esferas estratégicas da produção/comercialização e essa “desresponsabilização” estatal das respostas às refrações da questão social com a diminuição dos fundos públicos para o financiamento de políticas e serviços sociais e assistenciais não foi precisamente o da sua articulação com um novo projeto de desenvolvimento exigido pelo grande capital (financeiro/internacional), mediante os postulados do Consenso de Washington. O argumento (ideológico) foi o contrário:

[...] não se mostrou o novo projeto (econômico-político) como causa da (contra-) reforma do Estado; apontou-se a burocracia, ineficiência e corrupção do Estado como as supostas causas para sua reforma. Assim, se o culpado é o Estado burocrático, a sua reforma seria aceita e proclamada! Se a responsável pela inoperância do Estado é a Constituição de 88, sua reforma se tornaria necessária e impostergável! (MONTAÑO, 2010, p. 41).

O PDRAE apresenta várias vezes a expressão “moderna”, no sentido de implantar a administração pública gerencial e ultrapassar o modelo de administração baseado em princípios racional-burocráticos. Como pontos positivos do modelo burocrático são destacados os aspectos que se contrapunham ao patrimonialismo, ao clientelismo e ao nepotismo, mas reconhece que esses são vícios ainda a serem sanados. Como pontos negativos aponta para a limitação à padrões hierárquicos rígidos, concentrados no

controle dos processos e não nos resultados, demonstrando-se ineficiente para a magnitude e a complexidade dos desafios que o País passou a enfrentar diante da globalização econômica. Em consequência disso, enfatiza o modelo de administração pública a ser adotado, ou seja, a gerencial:

É preciso, agora, dar um salto adiante, no sentido de uma administração pública que chamaria de “gerencial”, baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão, que, numa sociedade democrática, é quem dá legitimidade às instituições e que, portanto, se torna “cliente privilegiado” dos serviços prestados pelo Estado. (BRASIL, 1995, p.7).

Bresser-Pereira (2000, p. 19) evidencia o raciocínio de que no setor privado o problema das empresas é escolher as estratégias e métodos gerenciais mais adequados, já no setor público a reforma gerencial visa criar condições de autonomia para que esse gerenciamento possa ocorrer. Desta forma as condições institucionais terão de ser necessariamente diferentes das existentes no setor privado, já que o Estado não opera por meio de trocas, mas de transferências, o mecanismo de controle não é o mercado, mas o da política e da administração, e o objetivo não é o lucro, mas o interesse público.

Nessa perspectiva, Bresser Pereira (1998a) defende que em virtude de acompanhar o interesse público a partir de uma perspectiva institucional são elencadas três formas de controle fundamentais: o Estado, o mercado e a sociedade civil:

No Estado está incluído o sistema legal ou jurídico, constituído pelas normas jurídicas e instituições fundamentais da sociedade; o sistema legal é o mecanismo mais geral de controle. [...] O mercado, por sua vez, é o sistema econômico em que o controle se realiza por meio da competição. Finalmente a sociedade civil - [...] constitui-se um terceiro mecanismo básico de controle; os grupos sociais que a compõem tendem a se organizar, seja para defender interesses particulares, corporativos, seja para agir em nome do interesse público; em qualquer das hipóteses, são um mecanismo essencial de controle. (BRESSER-PEREIRA, 1998a, p. 139).

Desta forma, a gestão pela qualidade total reforça a distinção entre os dois setores: enquanto o privado possui uma atividade econômica controlada pelo mercado, o público é um empreendimento político, ou seja, controlado politicamente. Portanto, a administração gerencial tem como princípio a lógica da empresa privada transferida para a organização pública:

Na empresa privada, o sucesso significa lucros; na organização pública, significa o interesse público. É possível transferir os instrumentos de gerenciamento privado para o setor público, mas de forma limitada. Pode-se descentralizar, controlar por resultados, incentivar a competição administrada, colocar o foco no cliente, mas a descentralização envolve o controle

democrático, os resultados desejados devem ser decididos politicamente, quase-mercados não são mercados, o cliente não é apenas cliente mas um cliente cidadão revestido de poderes que vão além dos direitos do cliente ou do consumidor. (BRESSER-PEREIRA, 1999, p. 8).

Além das formas de controle supracitadas, Bresser Pereira (2000) explana sobre conceitos que identificam no seio do Estado moderno três setores, ou seja, o setor das atividades exclusivas de Estado, dentro do qual estão o núcleo estratégico e as agências executivas ou reguladoras. Os serviços sociais e científicos, que não são exclusivos, mas demandam dos pontos de vista técnico e ético que contam com forte financiamento do Estado e o setor de produção de bens e serviços para o mercado. Nesse entendimento, as atividades que não são exclusivas do Estado podem ser oferecidas com a adoção de um novo tipo de propriedade:

Se não têm, necessariamente, de ser propriedade do Estado nem de ser propriedade privada, a alternativa é adotar-se o regime da propriedade pública não-estatal, é utilizar organizações de direito privado, mas com finalidades públicas, sem fins lucrativos. “Propriedade pública”, no sentido de que se deve dedicar ao interesse público, que deve ser de todos e para todos, que não visa ao lucro; “não-estatal” porque não é parte do aparelho do Estado. (BRESSER-PEREIRA, 2000, p. 21).

Esse tema é tratado no PDRAE ao considerar que além da propriedade estatal e da propriedade privada existe no capitalismo contemporâneo uma terceira forma, intermediária e extremamente relevante: a propriedade pública não-estatal, constituída pelas organizações sem fins lucrativos, que não são propriedade de nenhum indivíduo ou grupo e estão orientadas diretamente para o atendimento do interesse público. Recomenda que para as atividades exclusivas de Estado a propriedade seja estatal, mas para o setor não-exclusivo a propriedade ideal é a pública não-estatal, pois:

Não é a propriedade estatal porque aí não se exerce o poder de Estado. Não é, por outro lado, a propriedade privada, porque se trata de um tipo de serviço por definição subsidiado. A propriedade pública não-estatal torna mais fácil e direto o controle social, através da participação nos conselhos de administração dos diversos segmentos envolvidos, ao mesmo tempo que favorece a parceria entre sociedade e Estado. As organizações nesse setor gozam de uma autonomia administrativa muito maior do que aquela possível dentro do aparelho do Estado. Em compensação seus dirigentes são chamados a assumir uma responsabilidade maior, em conjunto com a sociedade, na gestão da instituição. (BRASIL, 1995, p. 43-44).

Bresser-Pereira (1999, p. 16), afiança que a expressão “terceiro setor” pode ser também considerada adequada na medida em que sugere uma terceira forma de propriedade entre a privada e a estatal, mas se limita ao não-estatal enquanto produção, não incluindo o não-estatal enquanto controle.

Tal entendimento é reforçado com a defesa de que os serviços não exclusivos podem ser privatizados, podem ser financiados ou subsidiados pelo Estado, mas controlados pela sociedade por meio de organizações públicas não-estatais, porquanto dentre as três formas apresentadas:

Os adeptos do burocratismo ou do estatismo mantêm-se na primeira alternativa; os neoliberais radicais optam pela segunda via; os sociais-liberais ou os socialdemocratas modernos defendem a terceira alternativa. A administração pública gerencial é inconsistente tanto com a primeira quanto com a segunda alternativa, enquanto é perfeitamente coerente com a terceira. (BRESSER-PEREIRA, 2000, p. 21).

Com efeito os serviços não exclusivos do Estado correspondem ao setor onde o Estado atua simultaneamente com outras organizações públicas não estatais e privadas, de forma que:

As instituições desse setor não possuem o poder de Estado. Este, entretanto, está presente porque os serviços envolvem direitos humanos fundamentais, como os da educação e da saúde, ou porque possuem “economias externas” relevantes, na medida que produzem ganhos que não podem ser apropriados por esses serviços através do mercado. As economias produzidas imediatamente se espalham para o resto da sociedade, não podendo ser transformadas em lucros. São exemplos deste setor: as universidades, os hospitais, os centros de pesquisa e os museus. (BRASIL, 1995, p. 41).

A educação é um direito humano básico que deve ser financiada ou fomentada pelo Estado, portanto, condicionada às políticas públicas que regem os serviços não-exclusivos. O PDRAE traça objetivos para as demais atividades. Devido ao interesse da pesquisa ser a questão educacional, optou-se por elencar na íntegra os objetivos das atividades não exclusivas do Estado:

Transferir para o setor público não-estatal estes serviços, através 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; Lograr, assim, uma maior autonomia e uma conseqüente maior responsabilidade para os dirigentes desses serviços; Lograr adicionalmente um controle social direto desses serviços por parte da sociedade através dos seus conselhos de administração. Mais amplamente, fortalecer práticas de adoção de mecanismos que privilegiem a participação da sociedade tanto na formulação quanto na avaliação do desempenho da organização social, viabilizando o controle social; Lograr, finalmente, uma maior parceria entre o Estado, que continuará a financiar a instituição, a própria organização social, e a sociedade a que serve e que deverá também participar minoritariamente de seu financiamento via compra de serviços e doações; Aumentar, assim, a eficiência e a qualidade dos serviços, atendendo melhor o cidadão-cliente a um custo menor. (BRASIL, 1995, p. 46 – 47).

Vale notar que existem diferentes estratégias que propõem a transferência da execução das políticas sociais do Estado para a sociedade, a publicização é a proposta defendida pelo PDRAE. Entretanto, cabe observar que no contexto da reforma do Estado:

A privatização é um processo de transformar uma empresa estatal em privada. Publicização, de transformar uma organização estatal em uma organização de direito privado, mas pública não- estatal. Terceirização é o processo de transferir para o setor privado serviços auxiliares ou de apoio. (BRESSER-PEREIRA, 1997, p. 61).

Embora o PDRAE admita ainda não estar tão claro, defende o processo de publicização e recomenda 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 educacionais, pois:

Transfere-se para o setor público não-estatal a produção dos serviços competitivos ou não-exclusivos de Estado, estabelecendo-se um sistema de parceria entre Estado e sociedade para seu financiamento e controle. Deste modo o Estado reduz seu papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se entretanto no papel de regulador e provedor ou promotor destes, principalmente dos serviços sociais como educação e saúde [...]. (BRASIL, 1995, p. 13).

Em análise divergente, Montaño (2010) considera que:

Sob o pretexto de chamar a sociedade à participação em torno do controle social e da gestão de serviços sociais e científicos, desenvolvendo a democracia e cidadania, a dita publicização é, na verdade, a denominação ideológica dada à transferência de questões públicas da responsabilidade estatal para o chamado terceiro setor (conjunto de entidades públicas não-estatais mas regido pelo direito civil privado) e ao repasse de recursos públicos para o âmbito privado. Isto é uma verdadeira privatização de serviços sociais e de parte de fundos públicos. Esta estratégia de publicização, orienta-se numa perspectiva, na verdade, desuniversalizante, contributivista e não constitutiva de direito das políticas sociais. (MONTAÑO, 2010, p. 45-46).

Em que pesem as ideias sustentadas por Behring (2003), acerca da cultura do cidadão-consumidor e do incentivo a privatização dos serviços sociais, o eixo central do convencimento repousa em que há uma nova ordem à qual todos devem se integrar e que é inevitável se adaptar a ela, justificando, assim, o que caracteriza como uma contra reforma do Estado. Para a autora o discurso corrente pauta-se na ideia de que a crise (localizada no Estado) e a tecnologia (sempre tratada como se tivesse vida própria) vão requerer ajustes estruturais que atingem a todos de forma supostamente igual, portanto exigem iguais sacrifícios de todos:

A democracia vê-se ameaçada, num quadro em que a política no âmbito do Estado, que supõe uma visão de conjunto, é substituída pela política

empresarial. Então, o que se tem é uma não-política, inclusive social, com a transferência de ações - focalizadas - para o "terceiro setor", processo que caminha ao lado do crescimento da pobreza. Esta não-política é acompanhada da mobilização do voluntariado, de um lado, e de uma espécie de clientelismo modernizado, na relação entre Estado e organizações da sociedade civil, que também constitui espaço de construção de adesão e cooptação. (BEHRING, 2003, p. 73).

Contudo, a estratégia de transição para uma administração pública gerencial prevê, ainda na dimensão institucional-legal, a elaboração de projeto de lei que permita a publicização dos serviços não exclusivos do Estado, ou seja, sua transferência do setor estatal para o público não-estatal, onde assumirão a forma de organizações sociais:

O Projeto das Organizações Sociais tem como objetivo 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 (BRASIL, 1995, p. 60).

Entretanto é possível identificar os preceitos da administração gerencial e a introdução de outro mecanismo de controle inerente a essa lógica, o quase-mercado, ou seja:

Entre as estratégias gerenciais utilizadas pela reforma está a competição administrada, ou a criação de quase-mercados, para controlar as atividades descentralizadas do Estado. Competição administrada, entretanto, não significa que as organizações estatais e aquelas transformadas em organizações públicas não-estatais (organizações sociais) passem a ser julgadas pela quantidade de recursos que logrem obter da venda de seus serviços. Muitas dessas organizações não vendem nem devem vender serviços. Significa apenas que os parâmetros que são utilizados pelas agências e organizações sociais para avaliar seus resultados não são definidos apenas nos contratos de gestão: são também comparados com os de outras agências ou organizações similares que "competem" entre si. (BRESSER-PEREIRA, 2000, p. 24).

Este raciocínio comunga perfeitamente com a ideia do cidadão cliente, bem como com a criação de quase-mercados. De fato, nesse entendimento a lógica do mercado deve coordenar a vida em sociedade, pois:

Com o quase-mercado, a propriedade permanece sendo estatal, mas a lógica de mercado é que orienta o setor público, principalmente por acreditar que o mercado é mais eficiente e produtivo do que o Estado. É interessante destacar que, apesar da estratégia principal do neoliberalismo ser a privatização e a da terceira via ser o terceiro setor, as duas teorias sustentam este pensamento. (PERONI, 2008, p.115).

Logo, a educação é influenciada pelo parâmetro da qualidade total. Essa tendência pode ser manifestada de diversas formas, uma delas é a busca por parte dos sistemas

públicos por parcerias com instituições que comercializam produtos com a promessa de elevar os índices das avaliações. Por esse viés a noção de quase-mercado:

[...] tanto do ponto de vista operativo, quanto conceitual, diferencia-se da alternativa de mercado propriamente dita, podendo, portanto, ser implantada no setor público sob a suposição de induzir melhorias. As medidas cabíveis dentro dessa lógica podem ser diversas, mas, no caso da educação, os mecanismos que têm evidenciado maior potencial de se adequarem a ela são as políticas de avaliação, associadas ou não a estímulos financeiros. (OLIVEIRA; SOUZA, 2003, p. 877).

Baseada na proposta de uma administração pública gerencial apresentada pelo PDRAE e na possibilidade de transferência das atividades educacionais para o setor privado, por serem consideradas não exclusivas do Estado, foi promulgada em 4 de junho de 1998 a Emenda Constitucional n. 19/98 que modifica o regime e dispõe sobre os princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes públicos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal. Conforme destacam ADRIÃO; BEZERRA (2013, p. 264), a referida emenda apresenta a previsão constitucional do princípio da eficiência, a alteração na criação de entidades paraestatais e a introdução do contrato de gestão no escopo dessas modificações. As autoras afirmam que tais alterações compunham o conjunto de medidas previstas pelo PDRAE para a implementação da reforma administrativa do Estado brasileiro, visando, na ótica dos proponentes dessas medidas, ao aumento da qualidade nos serviços prestados pela administração pública.

Nessa perspectiva foram ampliadas as possibilidades de aproximação do poder públicos às diferentes entidades para o oferecimento das atividades educacionais no Brasil.

O inciso XIX da EC n. 19/98 deu nova regulamentação à criação de entidades da administração pública indireta e paraestatal. A administração pública indireta abrange as autarquias, as sociedades de economia mista e empresas públicas. As entidades paraestatais incluem o conjunto de entidades paralelas ao Estado, incluem os serviços sociais autônomos (Sesi, Sesc, Senai, Sebrae), as entidades de apoio (fundações, associações e cooperativas), as organizações sociais (OS) e as organizações da sociedade civil de interesse público (Oscip) [...]. (ADRIÃO, BEZERRA, 2013, p. 259)

Consequentemente com a reforma administrativa foram introduzidas as Organizações Sociais (OS) e as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip). As OS foram instituídas pela Lei n. 9.637/1998, que sofreu alteração pela Lei n. 12.269/2010. As OS são conceituadas como pessoas jurídicas de direito privado, não

integram a administração, não têm fins lucrativos e são criadas por particulares para a execução de serviços públicos não exclusivos de Estado.

Cabe esclarecer que a Lei n. 9.637/1998 pode ser referência no sentido de que:

Os Estados e os Municípios poderão criar organizações sociais, desde que aprovelem suas leis próprias, já que se trata de matéria de prestação de serviço público, em que a competência é de cada entidade estatal. Convém lembrar que Lei n. 9.637/98 não é uma lei de âmbito nacional; ela poderá servir de modelo, devendo ser adaptada às peculiaridades regionais. (MARINELA, 2018, p. 251).

De acordo com Marinela (2018), a Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip) foi instituída pela Lei n. 9.790/1999 e regulamentada pelo Decreto Federal n. 3.100/99. Conceituada como pessoa jurídica de direito privado, instituída por particular, sem fins lucrativos, para a prestação de serviços sociais não exclusivos do Estado (serviços socialmente úteis), sob incentivo e fiscalização desse Estado e que consagre, em seu estatuto, uma série de normas sobre estrutura, funcionamento e prestação de contas.

Desta forma, segundo a autora, algumas semelhanças entre OS e Oscip são identificadas. Embora o vínculo jurídico por elas celebrado receba denominações diferentes, a natureza jurídica de ambas as figuras é idêntica, no tocante a limites e impedimentos. Os interesses não são contraditórios, mas convergentes, pois ambos visam ao estabelecimento de programa de trabalho, definindo prazos de execução, critérios de avaliação de desempenho, limites para despesas, cronograma da liberação dos recursos previstos e previsão de responsabilidade e denúncia do Tribunal de Contas. Inobstante, algumas distinções são apontadas:

As organizações sociais, conforme já foi dito, estão sendo utilizadas para substituir órgãos que foram extintos, representando uma escolha discricionária do administrador, tendo como vínculo jurídico o contrato de gestão que representa condição para sua existência enquanto pessoa jurídica. Por meio de contrato, elas poderão ser destinatárias de recursos orçamentários e bens públicos necessários, além da cessão especial de servidores. Por outro lado, a organização da sociedade civil de interesse público tem o objetivo de cooperar com o Estado, sem que a atividade deixe de ser desempenhada por ele, estando sujeita a uma análise rigorosa de requisitos. Nessa hipótese, ao contrário da anterior, o poder público não participa dos seus quadros diretivos. Sua atividade é mais ampla e o vínculo jurídico é o termo de parceria, o que não representa requisito para sua existência enquanto pessoa jurídica. Nesse caso, não há previsão expressa para recursos orçamentários, apesar de a lei estabelecer a possibilidade de recursos públicos que serão liberados em conta bancária específica. Também, não há previsão para cessão de bens e serviços. (MARINELA, 2018, p. 257).

Para Montaña (2010) a parceria entre Estado e organizações sociais (instituída mediante a lei n. 9.790, de 23 de março de 1999), mais do que um estímulo estatal para a ação cidadã, representa desresponsabilização do Estado da resposta à questão social e sua transferência para o setor privado (privatização), seja para fins privados (visando o lucro), seja para fins públicos. Para o autor, trata-se de uma (contra-) reforma, pois identifica que o discurso utilizado pelos defensores da publicização é baseado no argumento de aumentar a esfera pública, melhorar o atendimento à população, desenvolver a democracia e a cidadania mediante a ampliação da participação e do controle social, verifica que:

[...] Quem poderia imaginar que estes fossem os objetivos do FMI, dos “Chicago boys” e das autoridades e intelectuais que deram sustentação ao Consenso de Washington? A verdadeira motivação desta (contra-) reforma, o que está por trás de tudo isto, no que se refere à chamada publicização, é por um lado, a diminuição dos custos desta atividade social – não pela maior eficiência destas entidades, mas pela verdadeira precarização, focalização e localização destes serviços, pela perda das suas dimensões de universalidade, de não-contratualidade e de direito do cidadão –, desonerando o capital; por outro lado, o retiro destas atividades do âmbito democrático-estatal e da regência conforme o direito público, e sua transferência para o âmbito e direito privados (independentemente de os fins serem privados ou públicos), e seu controle seguindo os critérios gerenciais das empresas, e não uma lógica de prestação de serviços e assistência conforme um nível de solidariedade e responsabilidade sociais. (MONTAÑO, 2010, p. 47-48).

De acordo com Domiciano (2016) a aprovação da Lei n. 13.019, de 31 de julho de 2014, popularmente conhecida como “Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil”, criou dois modelos de formalização de “parceria” que envolvem a transferência de recursos financeiros entre o Estado e as Organizações da Sociedade Civil (OSC), sendo eles o Termo de Fomento e o Termo de Cooperação. A autora esclarece em conformidade com a referida Lei que os Termos de Fomento e de Colaboração diferem-se quanto ao autor da propositura da “parceria”, enquanto o primeiro formaliza os projetos de iniciativa da sociedade civil, o segundo normatiza as propostas sugeridas pela Administração Pública, determinando que em ambos os casos as OSC sejam selecionadas por meio de Chamamento Público, não precisando se submeter ao processo de licitação, portanto:

Se, para os setores que defendem a participação das Organizações da Sociedade Civil (OSC) na execução de políticas públicas sociais o Marco Regulatório é considerado um avanço no que diz respeito à normatização e regulação própria para este tipo de ação, fato que não se pode negar, é também o reconhecimento da generalização da participação do setor privado na oferta e gestão dos serviços sociais e a consolidação desses atores na disputa por fundos públicos. (DOMICIANO, 2016, p. 155)

Domiciano (2016) pontua em seu estudo baseado em várias referências que o instrumento mais comum entre as formalizações de repasses públicos ao setor privado é o Termo de Convênio, documento previsto pela Lei Federal 8.666/1993 para regular os acordos estabelecidos entre o poder público e entidades públicas ou privadas, cujo objeto e resultado sejam de interesse recíproco.

No quadro síntese abaixo elaborado pela autora é possível identificar as diferenças e especificidades entre os tipos de instrumentos e exigências legais para formalização dos acordos entre o Poder Público e entidades privadas sem fins lucrativos.

**Quadro 1** - Síntese dos tipos de instrumentos e exigências legais para formalização dos “acordos” entre o Poder Público e entidades privadas sem fins lucrativos.

Instrumento de Formalização do acordo entre o poder público e a entidade	Exigências para formalizar o acordo com poder público	Origem da proposta a ser acordada	Processo de escolha da entidade	Membros do poder público no Conselho Administrativos
Termo de Convênio*	-	Poder Público	-	Não permitido
Termo de Parceria	Qualificação como OSCIP e três anos de inscrição no CNPJ	Poder Público	Edital de concursos de projetos	Servidores públicos
Contrato de gestão	Qualificação como OS	Poder Público	Não discriminado em lei.	20% a 40% de representantes do Poder Público
Termo de Colaboração	De 1 a 3 anos de inscrição no CNPJ	Poder Público	Chamamento Público	Não permitido
Termo de Fomento	De 1 a 3 anos de inscrição no CNPJ	Organização da Sociedade Civil (OSC)	Chamamento Público	Não permitido

Fonte: DOMICIANO, 2016, p. 155.

Na medida em que a lógica do quase-mercado é inserida nos sistemas públicos de ensino, procuramos dar continuidade ao estudo da legislação e das políticas educacionais posteriores à implantação da reforma proposta pelo PDRAE, com o objetivo de identificar as possíveis transformações da relação entre o público e o privado no campo educacional.

### **3.2 As parcerias público-privadas: um mercado promissor para o meio empresarial.**

O estudo de Robertson (2012) intitulado: A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial aponta os evidentes fracassos do Consenso de *Washington* nos anos 90, diante dos níveis de crescimento econômico mundial consideravelmente mais baixos que ele presidiu, deixando para os

neoliberais uma difícil questão: como avançar sem repudiar o neoliberalismo enquanto projeto?

O Consenso de Washington foi reabilitado com a retenção das suas características mais amplas enquanto se expandiu para incluir uma série de reformas adicionais com a rubrica da “boa governança”: extensivas reformas na administração pública, Parcerias Público Privadas (PPPs), a eliminação de barreiras comerciais e uma nova leva de acordos no mercado internacional. O último desses quesitos, entretanto, veio a ficar de lado quando a recém-formada Organização Mundial do Comércio (OMC) encontrou, em 1995, grandes dificuldades para promover negociações que protegessem os interesses das economias desenvolvidas à custa das economias em desenvolvimento. A respeito da abertura da educação para negociações através da OMC como um setor de serviços global, esta também enfrentou grandes protestos organizados que questionavam a possibilidade de a educação tornar-se uma commodity à venda. (ROBERTSON, 2012, p. 287).

O Banco Mundial elaborou o documento Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento e Corporação Financeira Internacional Estratégia de Parceria com o País para a República Federativa do Brasil período de 2008 a 2011 - Relatório - n 42677-BR, de 6 de maio de 2008, ofereceu apoio por meio da Corporação Financeira Internacional (IFC), mas para tanto, recomendou que o país deveria enfrentar os desafios de melhorar a qualidade, o desempenho e os resultados educacionais, bem como apoio às Parcerias Público Privadas (PPPs):

Diante desses desafios paradigmáticos, o apoio do Banco Mundial ao desenvolvimento humano no Brasil se concentrará em ajudar os governos nos diferentes níveis (federal, estadual e municipal) a fortalecer a qualidade e a eficiência dos gastos e da oferta de serviços sociais com vistas a formar capital humano para as agendas de equidade e crescimento. No âmbito desse mesmo objetivo, a Corporação Financeira Nacional (IFC) tentará levantar recursos privados, mediante investimentos diretos, serviços de aconselhamento, mercados de capital locais (especialmente relacionados ao financiamento estudantil) e apoio às PPPs. (BANCO MUNDIAL, 2008, p. 52).

O documento supracitado defende que nas áreas da saúde e da educação, o principal objetivo da IFC tem sido apoiar o investimento do setor privado com vistas a tornar o Brasil mais equitativo e competitivo. O apoio à participação privada nesses setores é pautado nos seguintes aspectos:

- Ênfase nos clientes estratégicos, que incluem os provedores de porte relativamente grande com potencial para aumentar o acesso nas áreas pouco atendidas e que são capazes de disseminar melhores práticas e elevar o padrão do setor.
- Prestação de melhores serviços aos clientes domésticos de menor porte – principalmente as empresas de tamanho médio com potencial de crescimento, que desejam aprimorar a sua governabilidade e gestão.
- Expansão da abordagem das empresas atacadistas e do financiamento em moeda local.
- Fornecimento de assistência a projetos e setores por meio de serviços de assessoria: cooperação com autoridades governamentais e o Banco Mundial para apoiar a introdução de PPPs na oferta de serviços sociais,

melhorar o ambiente para os provedores privados e realizar estudos que facilitem a apresentação de novos produtos e disseminem melhores práticas. (BANCO MUNDIAL, 2008, p. 52).

Vale ressaltar que:

[...] A 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).

Robertson (2012), considera que para o BM a “troca de fórum” gera um novo espaço e introduz um novo ar fresco para a controversa agenda da privatização da educação, pois:

[...] proporciona acesso a novos recursos, mobiliza novos tipos de habilidades, legitima sua atividade através do olhar para a educação como um “mercado emergente” alinhado com os objetivos da IFC, e ainda assim consegue permanecer menos visível, já que a IFC não é tão conhecida. De fato, a maioria dos observadores das políticas do BM para a educação tende a olhar para as atividades do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) como o espaço em que se dão as políticas e programações da educação, sem considerar também a IFC. (ROBERTSON, 2012, p. 296)

Portanto fica evidente a atuação do Banco Mundial em relação ao incentivo às PPPs no Brasil. A legislação advinda do PDRAE tornou-se um mecanismo jurídico que ampara a transferência das atividades não exclusivas do Estado ao terceiro setor. Entretanto a influência do Banco Mundial tem continuidade com a Lei n. 11.079 de 30 de dezembro de 2004, institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública abrangendo a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, o que possibilita sua adoção por qualquer um destes entes federados. Conhecida também como a Lei das PPPs, sofreu alterações pela seguinte legislação: Lei n. 12.409, de 25 de maio de 2011, Lei n. 12.766, de 27 de dezembro de 2012, Lei n. 13.043, de 13 de novembro de 2014 e Lei n. 13.097, de 19 de janeiro de 2015.

Em 10 de novembro de 2003, os ministros Guido Mantega e Antonio Palocci Filho submetem para deliberação do Presidente da República, o Projeto de Lei n. 2.546/2003: Mensagem de Encaminhamento n. 355/2003, afirmando que a proposta finaliza extenso trabalho desenvolvido sob coordenação do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, com a participação da Casa Civil, dos Ministérios da Fazenda, das Cidades e dos Transportes, da Secretaria Especial do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social

- SEDES, de diversos órgãos do governo e de entidades públicas e privadas. O discurso apresentado na exposição de motivos afirma ser esta uma alternativa indispensável para o crescimento econômico:

A parceria público-privada constitui modalidade de contratação em que os entes públicos e as organizações privadas, mediante o compartilhamento de riscos e com financiamento obtido pelo setor privado, assumem a realização de serviços ou empreendimentos públicos. Tal procedimento, em pouco tempo alcançou grande sucesso em diversos países, como a Inglaterra, Irlanda, Portugal, Espanha e África do Sul, como sistema de contratação pelo Poder Público ante a falta de disponibilidade de recursos financeiros e aproveitamento da eficiência de gestão do setor privado. No caso do Brasil, representa uma alternativa indispensável para o crescimento econômico, em face das enormes carências sociais e econômicas do país, a serem supridas mediante a colaboração positiva do setor público e privado. (BRASIL, 2003, p.7).

A referida Lei foi sancionada no segundo ano do primeiro mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Embora o discurso contido no documento intitulado Programa de Governo 2002 demonstre a pretensão de um certo afastamento entre o público e o privado:

É indispensável, por isso, promover um gigantesco esforço de desprivatização do Estado, colocando-o a serviço do conjunto dos cidadãos, em especial dos setores socialmente marginalizados. Desprivatizar o Estado implica também um compromisso radical com a defesa da coisa pública. A administração deixará de estar a serviço de interesses privados, sobretudo dos grandes grupos econômicos, como até agora ocorreu. Um Estado eficiente, ágil e controlado pelos cidadãos é também a melhor arma contra o desperdício e a corrupção. (PROGRAMA DE GOVERNO, 2002, p. 2)

Neste sentido, fica evidente no discurso contido no Programa de Governo supracitado, o anseio de oposição ao que havia sido realizado pelo governo anterior, no entanto:

O Partido dos Trabalhadores (PT), ao assumir os mandatos presidenciais no período de 2003 a 2010, aproximou-se da concepção de governança pública sugerida por distintos organismos internacionais como alternativa às orientações neoliberais ou de cunho gerencial. A lógica da governança pública assimila o setor privado (lucrativo e não lucrativo) como agente e parceiro na elaboração das políticas públicas, dado o pressuposto de que a ação estatal ou governamental é insuficiente e por vezes refratária para apreciar e atender as demandas sociais. (ADRIÃO, 2015, p. 27 e 28).

Adrião (2015), chama a atenção para a trama de interesses que, por vezes, pode ser explicitada nas relações entre os ocupantes de postos estratégicos de dado governo e as organizações dos setores privados empresariais, ao considerar não ser casual que, o então ministro da educação, Fernando Haddad, no período 2005 a 2011, tenha exercido

anteriormente a função de assessor especial junto ao Ministério do Planejamento, sendo responsável pela promoção do incentivo à adoção de parcerias público-privadas (PPP). Para a autora não é possível a existência de neutralidade em qualquer normativa, pois considera que a aproximação entre setores corporativos e o poder político ganha fôlego adicional com a formalização das PPPs e, ainda, na criação de um ambiente favorável aos negócios por parte dos agentes públicos, conforme solicitavam investidores nacionais e internacionais. Neste sentido, contrapõe o discurso feito no seminário organizado pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) para debater a lei das PPPs (Lei n. 11.079/2004), ocasião em que futuro ministro declarava que “Muitas vezes o debate ideológico e o debate técnico a respeito das parcerias realçam questões que não estão no espírito dessa lei. Uma dessas questões é o binômio estatização versus privatização. Essa lei é rigorosamente neutra em relação à questão da privatização versus estatização. Ela não se insere dentro deste contexto”. (HADDAD, s/d)

No que concerne a expressão parceria público-privado, toma-se por base o seguinte conceito:

[...] um acordo firmado entre a Administração pública e a pessoa do setor privado, com o objetivo de implantação ou gestão de serviços públicos, com eventual execução de obras ou fornecimento de bens, mediante financiamento do contratado, contraprestação pecuniária do Poder Público e compartilhamento dos riscos e dos ganhos entre os pactuantes. Trata-se de uma espécie de concessão de serviço público, denominada concessão especial. (MARINELA, 2018, p. 639).

Marinela (2018) esclarece que a doutrina está criticando bastante a terminologia utilizada, alegando que a expressão parceria é imprópria, visto que se trata de um contrato e, como tal, os interesses são divergentes, contrapostos e não comuns como o nome faz crer. Quanto ao parceiro privado e as vantagens na execução do serviço ou da obra pública, não existe diferenças do concessionário comum da Lei n. 8.987/95, não tendo, portanto, nada de efetivo parceiro.

Estas parcerias são adotadas com o pretexto de modernizar o Estado na busca da eficiência trazida pelo setor privado e com a justificativa da falta de disponibilidade de recursos financeiros. Assim, aproxima-se do modelo de administração pública gerencial adotado pela gestão de FHC. Entretanto a Lei n. 11.079/2004 traz como inovação duas modalidades: a concessão patrocinada e a concessão especial administrativa:

Art. 2 Parceria público privada é o contrato administrativo de concessão, na modalidade patrocinada ou administrativa. § 1º Concessão patrocinada é a

concessão de serviços públicos ou de obras públicas de que trata a Lei n. 8.987, de 13 de fevereiro de 1995, quando envolver, adicionalmente à tarifa cobrada dos usuários contraprestação pecuniária do parceiro público ao parceiro privado. § 2º Concessão administrativa é o contrato de prestação de serviços de que a Administração Pública seja a usuária direta ou indireta, ainda que envolva execução de obra ou fornecimento e instalação de bens. § 3º Não constitui parceria público-privada a concessão comum, assim entendida a concessão de serviços públicos ou de obras públicas de que trata a Lei n. 8.987, de 13 de fevereiro de 1995, quando não envolver contraprestação pecuniária do parceiro público ao parceiro privado. (BRASIL, 2004, p. 1).

Diante do exposto, fica evidente que esta Lei diferencia as duas modalidades de concessão. Na concessão patrocinada é permitida as duas fontes de recursos, a contraprestação pecuniária do parceiro público ao parceiro privado, ou seja, ambos se responsabilizam, o poder Público participa no pagamento dos investimentos realizados pelo parceiro privado, caracterizando um de seus aspectos inovadores. A concessão administrativa é um contrato de prestação de serviços, em que a Administração Pública é a usuária direta ou indireta.

Para Marinela (2018), o conceito legal de concessão administrativa é muito confuso, pois o legislador, valendo-se de expressões vagas, coloca a administração como a própria usuária, direta ou indireta, do serviço, contudo, sem definir o seu significado e a natureza dos serviços que serão prestados.

Diante da observação dos conceitos expostos é possível verificar que as parcerias são concessões promovidas para uma categoria especial que decorre de algumas características peculiares:

a) a possibilidade de financiamento pelo setor privado, admitindo-se que o Poder Público não disponibilize integralmente os recursos financeiros para os empreendimentos de seu interesse, mesmo porque, em inúmeras circunstâncias, a administração não teria essa disponibilidade e, por isso, estaria impedida de realizar o projeto, obstáculo que hoje pode ser superado com a aplicação desse novo instrumento; b) o compartilhamento dos riscos, reconhecendo-se a aplicação da responsabilidade solidária, permitindo que o Estado e o parceiro privado sejam responsabilizados ao mesmo tempo, cada um podendo arcar com o todo, sem qualquer benefício de ordem. Essa regra significa um grande risco para o poder público e está sendo objeto de muitas críticas. A aplicação dessa responsabilidade contraria a teoria normalmente adotada nas concessões comuns, que é a da responsabilidade solidária e exige do parceiro público cuidados na escolha do projeto a ser realizado por meio de parceria e, posteriormente, na administração do serviço e execução do contrato, haja vista que, se algo não der certo, o Estado também paga a conta. (MARINELA, 2018, p. 642).

Outro aspecto tratado por essa Lei refere-se à abertura de várias formas de contraprestação dos serviços prestados, o que necessita de um maior controle e acompanhamento dos repasses desses recursos pelo poder público ao parceiro privado:

Art. 6º A contraprestação da Administração Pública nos contratos de parceria público-privada poderá ser feita por: I - ordem bancária; II - cessão de créditos não tributários; III - outorga de direitos em face da Administração Pública; IV - outorga de direitos sobre bens públicos dominicais; V - outros meios admitidos em lei. (BRASIL, 2004, p. 4).

Assim, as garantias prestadas pelo Poder Público nos contratos firmados com parceiros privados trazem regras que apontam para um determinado grupo: o dos parceiros privados que beneficiam-se do compartilhamento de riscos e do investimento por parte do Estado:

Logo, a concessão administrativa não passa de uma ilusão jurídica. Fica evidente o acionamento da máquina pública – nomeadamente o Poder Legislativo – para a produção de uma lei que apenas dá nova roupagem a figuras já existentes no Direito Brasileiro, com vistas a privilegiar uma “nova classe de concessionários”: os parceiros privados. São empresas ou consórcios que realizam as mesmas atividades que os concessionários comuns, mas gozam de um rol muito mais alargado de vantagens financeiras. (FRIAS; SILVA, 2016, p. 421).

No sentido de ampliar a participação dos parceiros privados é possível verificar que:

A Lei das PPP não demonstra ser um diploma que capacite o Estado a prestar serviços públicos com maior eficiência e qualidade. Ela afronta o texto constitucional ao ignorar princípios basilares do Estado Democrático de Direito, da Ordem Econômica e Financeira e da Administração Pública; inverte o princípio da supremacia do interesse público ao onerar demasiadamente a Administração Pública em termos de garantia dos contratos; obsta a promoção da justiça socioeconômica ao privilegiar um pequeno grupo de empresas ou consórcios. (FRIAS; SILVA, 2016, p. 426)

Adrião e Bezerra (2013) identificam que as parcerias público-privadas previstas na Lei Federal n. 11.079, não se faziam presentes na esfera da educação, mas em 2012, o município de Belo Horizonte elaborou um projeto para colocá-las em prática.

Neste projeto, cujo investimento envolve cerca de R\$ 200 milhões, está prevista a construção de 37 escolas – 32 de ensino infantil e 5 de ensino fundamental. A carga da iniciativa privada ficará a responsabilidade de construir e gerir os serviços não pedagógicos, como limpeza, segurança e compra de materiais, entre outros. [...] (ADRIÃO; BEZERRA, 2013, 265)

O documento intitulado: Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento, Corporação Financeira Internacional e Agência de Garantia de Investimento Multilateral. Quadro de Parceria de País para a República Federativa do Brasil para o período EF 18-EF23, de 16 de maio de 2017, enfatiza o interesse em fomentar o fortalecimento das PPPs com o objetivo de aumentar a eficácia da prestação de serviços na educação:

70. O GBM (Grupo Banco Mundial) continuará apoiando intervenções nos níveis nacional e subnacional que abordam a baixa qualidade e ineficiência da educação no Brasil. A reforma nacional recentemente aprovada do ensino médio fornecerá uma âncora para intervenções do GBM nessa área e poderá ser apoiada por uma operação P4R. O portfólio atual do BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento), possibilita novos empréstimos e a ASA (Atividade de Análise e Assessoria) apoiará: (i) a expansão do acesso à educação infantil de qualidade, (ii) treinamento de professores, reformas curriculares e incentivos de desempenho para melhorar os resultados no ensino médio, (iii) autonomia escolar e abordagens piloto de gestão escolar baseadas em PPP para aumentar a eficiência; (iv) vincular o desembolso federal de subsídios à educação a melhores resultados nos níveis subnacionais; e (v) aumentar a responsabilização por meio de melhores sistemas de monitoramento e avaliação (M&A – Monitoramento e Avaliação). A IFC (Corporação Financeira Nacional) continuará a fornecer financiamento para instituições de ensino superior do setor privado voltadas para estudantes de baixa e média renda, seja por meio do financiamento direto de faculdades ou por provedores de empréstimos estudantis. (BANCO MUNDIAL, 2017).

Outro recente documento elaborado pelo Banco Mundial intitulado *Gestão de Pessoas e Folha de Pagamentos no Setor Público Brasileiro*. O que os dados dizem? (v. 2), de 01 de outubro de 2019, apresenta três conjuntos de políticas para reduzir gastos com pessoal na administração pública federal a partir de 2020, são elas: racionalização de salários iniciais, redução na taxa de contratação de servidores e redução nos aumentos salariais não relacionados a progressões de carreira. Sugere ainda que há espaço para a melhoria da qualidade do gasto público no país e também no gasto de pessoal, considerando que, nas áreas de educação, saúde e segurança pública, a folha de pagamentos representa a maior parte do gasto. Desta forma, propõe substanciais mudanças que embasam a proeminente reforma administrativa. Para o Banco Mundial, o Brasil deve adotar o exemplo de países que recrutam profissionais para classes/níveis mais elevados de uma carreira, ou seja, entrada lateral. Logo, é possível atrair profissionais mais bem qualificados do setor privado que podem trazer inovações e novas perspectivas. Observa-se nesse sentido que as proposições feitas dão maior abertura para a inserção da lógica privada aos serviços públicos, o que embasará a reforma administrativa proposta pelo governo federal no ano de 2020 e conseqüentemente a reorganização da atividade pública dos estados e municípios.

Diante do exposto, é possível constatar que a influência do Banco Mundial na implantação da privatização da educação é materializada por meio da legislação. As parcerias públicas privadas continuam sendo recomendadas pelo BM aos governos brasileiros, incentivando a ampliação de novos nichos de atuação do setor privado nas atividades educacionais e sinalizando para significativas mudanças nas estruturas dos sistemas públicos de ensino.

### **3.3 As recentes mudanças na legislação brasileira que favorecem a privatização da educação.**

Com propositura de instituição de novo regime fiscal o presidente Michel Temer encaminhou à Câmara dos Deputados a PEC 241, chegando posteriormente ao Senado Federal a PEC 85. Após aprovação das referidas instâncias, a Emenda Constitucional 95/2016 foi promulgada pelo Congresso Nacional em 15 de dezembro de 2016, alterando o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para instituir um novo Regime Fiscal. A Emenda limita os gastos públicos pelo período de vinte anos, o que prejudica diretamente a garantia dos direitos sociais conquistados na Constituição de 88. Ao vedar a realização de concursos públicos o novo regime induz os processos de privatização da educação.

Outra significativa alteração na legislação que induz os processos de privatização da educação ocorreu logo no primeiro ano de mandato o presidente Jair Messias Bolsonaro, o qual sanciona em 3 de setembro de 2019, a Lei n. 13.868 que altera as Leis n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir disposições relativas às universidades comunitárias. Essa Lei revogou o artigo 20 da LDB, o qual tipificava claramente, as escolas privadas.

De acordo com Adrião e Oliveira (2020) o artigo classificava as escolas privadas em particulares em sentido estrito, ou seja, aquelas com fins de lucro e que não poderiam receber recursos públicos, confessionais, comunitárias e filantrópicas e aquelas que comprovada finalidade não lucrativa e atendidas as condições estabelecidas na lei, poderiam ser subvencionadas por fundos públicos.

A nova redação dada pela Lei n. 13.868, de 3 de setembro de 2019 alterou também o artigo 19 com o acréscimo do inciso III, introduzindo dessa forma mais uma categoria administrativa, ou seja, as comunitárias e, ainda, a inserção de mais dois parágrafos passando a vigorar com a seguinte redação:

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. III - comunitárias, na forma da lei. § 1º As instituições de ensino a que se referem os incisos II e III do caput deste artigo podem qualificar-se como confessionais, atendidas a orientação confessional e a ideologia específicas. § 2º As instituições de ensino a que se referem os incisos II e III do caput deste artigo podem ser certificadas como filantrópicas, na forma da lei. (BRASIL, 1996).

Para Adrião e Oliveira (2020), criou-se uma categoria nem pública e nem privada, cuja definição decorrerá de uma outra lei. Portanto, os autores consideram que:

Além, disso, são introduzidos dois parágrafos neste artigo. O primeiro afirma que as escolas privadas e as comunitárias podem ser qualificadas como confessionais e o segundo assevera que elas também podem ser certificadas como filantrópicas. Com essa redação, escolas confessionais e instituições filantrópicas, potencialmente financiáveis por recursos públicos como previsto na CF, podem ser tanto privadas, quanto comunitárias.

Adrião e Oliveira (2020) alertam que na prática, o que se fez com a exclusão da classificação da escola privada particular no “sentido estrito” do texto e a criação de uma modalidade específica para as escolas comunitárias foi criar uma zona cinzenta que permite ampliar as escolas aptas a receber recursos públicos.

## **4 A INFLUÊNCIA EMPRESARIAL E A EDUCAÇÃO NO BRASIL.**

Neste capítulo, busca-se verificar a influência empresarial nas políticas de educação no Brasil com foco no Movimento Todos pela Educação. Durante as reformas realizadas na década de 1990, foi possível identificar os discursos em prol da modernização da educação. A fim de dar continuidade a investigação, este capítulo pretende referenciar teóricos que se consagram a entender, criticamente a educação como objeto de estudo e não como negócio que é dirigido pela lógica de mercado, de forma a elucidar a trama que envolve os interesses econômicos propulsores das reformas educacionais.

Para tanto, o objetivo do capítulo é verificar a intencionalidade da lógica empresarial ao influenciar as políticas de educação no Brasil. A princípio, tais políticas pareciam desconexas, mas no decorrer do estudo foi possível identificar que estavam engenhosamente alinhadas aos interesses econômicos de seus propositores.

### **4.1 O empresariado brasileiro e o dilema da educação.**

Com base nas ideias de Figueiredo (2009) percebe-se que diferentes momentos históricos transformaram as formas de trabalho e os meios de produção, o que impactou a educação em seus diferentes contextos. Segundo o autor, a revolução industrial no século retrasado trouxe progressos para as relações capital/trabalho com aparecimento de novas máquinas e fontes de energia, que substituíram a força animal e humana pelo sistema de produção em série.

Com a crescente divisão do trabalho, os operários iam para a fábrica, cumpriam suas jornadas e eram responsáveis por uma pequena parte do processo produtivo. Eles não precisavam pensar, criticar ou envolver-se com o que faziam e nem eram diretamente responsáveis pelo produto final. As relações estabeleciam que se preocupassem apenas com fixar um parafuso corretamente, algumas centenas de vezes por dia, sem nenhuma noção do todo. Do trabalhador de linha, exigia-se apenas que desempenhasse com eficiência sua diminuta tarefa. (FIGUEIREDO, 2009, p. 237).

Dessa maneira Figueiredo (2009, p. 237) esclarece que no final do século XX a Revolução Tecnológica apresentou-se por duas frentes, primeiro, pela robotização e a introdução de novas tecnologias para a produção de bens e serviços, segundo, pela globalização da economia, com a derrubada de fronteiras econômicas e amplas possibilidades de comunicação.

Em conformidade com esse raciocínio o Primeiro e o Terceiro Mundos enfrentam diferentes desafios, pelo próprio estágio de desenvolvimento em que se encontram frente a globalização e as novas exigências no que se refere à qualidade da mão de obra:

A globalização da economia atravessou fronteiras e estabeleceu uma nova organização nas estruturas da empresa. A competição passou a se dar em termos mundiais, e o mesmo acontece com a produção de bens e serviços por uma empresa. A revolução tecnológica tornou a difusão das informações tão rápida e acessível., que não se pode mais utilizar inovações como vantagem comparativa por muito tempo, uma vez que em poucos anos (ou meses) elas são conhecidas de todos. (FIGUEIREDO, 2009, p. 238).

Nessa lógica o mercado de trabalho passou a demandar pessoas polivalentes, pois conforme afirma Figueiredo (2009, p. 239), o mero adestramento em determinada profissão não mais pareceria suficiente para qualificar a pessoa para trabalhar em um projeto complexo. Desta forma, o constante avanço da revolução tecnológica passa a exigir dos indivíduos a dedicação de uma grande parcela de seu tempo para aprender e dominar as inovações.

Diante dos novos processos de produção, a responsabilidade é delegada ao trabalhador do chão de fábrica, o qual tem que ser polivalente e apto a estar constantemente disposto a aprender a aprender e a trabalhar em equipe identificando e buscando soluções inovadoras para problemas que podem afetar o produto final, pois:

O mercado de trabalho se tornou global. Um mesmo produto – por mais simples que seja – tende a ser o resultado da participação de trabalhadores de várias partes do mundo. Surgiu o que podemos chamar de “força de trabalho mundial” – talentosa e apta a realizar quase tudo em qualquer lugar. Não importa mais onde o trabalho é feito. O importante é que a qualidade, o preço e o serviço sejam os melhores (FIGUEIREDO, 2009, p. 240).

No que concerne a formação para o trabalho Rodrigues (1998, p. 122) esclarece que a burguesia industrial não é neófila no debate educacional: o empresariado industrial há décadas preocupa-se com a (con)formação da força de trabalho, elaborando um projeto hegemônico-pedagógico para a sociedade brasileira. Tal preocupação, inclusive, concretizou-se em ações pedagógicas de massa efetivas, empreendidas fundamentalmente pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e pelo Serviço Social da Indústria (SESI).

Nesse sentido, a educação é vista como uma variável econômica, simultaneamente determinada pelo desenvolvimento industrial.

O pensamento industrial afirma que a superação do passado só poderá se dar mediante a estruturação de um plano racional de preparação do novo

trabalhador, ou seja, mediante a elaboração e implementação de uma política educacional que rompa os laços que prendem o futuro moderno ao passado arcaico. Assim, nos momentos de crise, a educação sempre desponta como o caminho reto e seguro que conduz ao novo tólos. Cabe notar que, como a crise é uma característica inerente ao modo de produção capitalista, a educação é permanentemente campo de luta hegemônica para a definição de seus fins, seus objetivos, seus métodos e sua estrutura. (RODRIGUES, 1998, p. 135).

De acordo com Rodrigues (1998) o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria (CNI), durante o período compreendido entre 1938 e a década de 80, foi marcado pela industrialização com uma concepção que se contrapõe firmemente ao passado de marca agrário-extrativista, baseado no trabalho escravo. O discurso da CNI afirma que tal passado acabou por inculcar, nas gerações seguintes, uma aversão ao trabalho inteligente, ou seja, ao trabalho industrial. Diante disso, os educandos precisavam ser socializados na nascente cultura do trabalho industrial, portanto a educação precisava contribuir para a superação ao trabalho material, às habilidades manuais e à técnica, até então associados ao labor escravo. Caberia à educação preparar os indivíduos a reconhecerem na indústria, e na forma de trabalho a ela inerente, o único instrumento racional de viabilização da sociedade brasileira. Assim, o discurso industrial se volta contra a educação escolar até então desenvolvida, pois para o pensamento da CNI, os níveis de ensino eram marcados por um caráter discriminatório, já que apenas constituíam marca de distinção de prestígio.

Em consequência disso, a educação passa a assumir um papel preponderante na socialização à civilização urbano-industrial, mediante o rompimento do padrão primário-exportador:

A nova educação de tipo industrial deveria ser capaz de “inculcar nos imaturos” uma nova “tábua de valores”, tábua essa que se define pelas seguintes características: iniciativa, disciplina, diligência, ordem e *esprit corps*. Nessa tábua, sem dúvida, se destacam a disciplina e a ordem, características fundamentais para que o trabalhador siga, por um lado, corretamente as tarefas prescritas pela gerência científica (taylorista), e, por outro lado, adapte-se mecanicamente ao *clic-clac* das máquinas fordizadas. (RODRIGUES, 1998, p. 136).

Diante do exposto, é possível considerar que desde a década de 50 os industriais brasileiros defendem a posição estratégica da educação geral para a (con)formação da força de trabalho. Por tal viés, a educação geral deve socializar os indivíduos na nova ordem industrial e, ainda, contribuir para a conciliação das classes e para a sua formação moral, fornecendo a base de conhecimentos necessária à formação profissional propriamente dita. No entanto, é preciso ressaltar um paradoxo:

[...] O discurso industrial, apesar de atribuir um papel estratégico à educação e, em particular, à educação básica, ressaltando a sua necessária universalização, contradiz profundamente ao concluir que nas condições atuais da economia brasileira, é uma utopia, e utopia nefasta, imaginar que todos possam ter a educação básica necessária. Pode-se considerar que essa contradição não seja, de fato, um paradoxo, mas apenas uma constatação economicista, nos marcos do custo-benefício, de que, para a formação do exército de reserva industrial, não se fazia necessária a universalização do ensino primário. (RODRIGUES, p. 137).

Entretanto, Rodrigues (1998) esclarece que a partir do final da década de 1980, o pensamento da CNI é marcado pelo vetor da competitividade. O passado que precisa ser regenerado não é mais o primário-exportador, mas aquele marcado pela introversão econômica, entendida como restrições ao comércio internacional, principalmente no tocante às importações. Para a CNI essa introversão acabou por impedir a reestruturação industrial, sem a qual seria impossível ao país alcançar o *status* de economia internacionalmente competitiva. O período competitivista produziu algumas modificações no discurso pedagógico dos industriais brasileiros, em especial na educação básica. O conceito de educação básica alarga-se, na medida em que é estendido o ensino secundário, saltando assim de 5 para cerca de 11 anos a escolaridade.

Nesse sentido, a universalização da educação veio ao encontro das necessidades gerais de conhecimentos escolares para a conformação da força de trabalho industrial:

Nesse contexto, também a “tábua de valores” da educação básica é ampliada. Embora os discursos do período industrialista já fizessem menção à importância do contínuo aperfeiçoamento e do aprender a aprender, essas diretrizes são aprofundadas no novo discurso industrial, o aprender a pensar. Para a CNI, aprender a pensar significa, entre outras coisas, superar o apego ao juízo inicial sobre o fenômeno, o parcialismo, visão estreita, egocentrismo, arrogância e a polarização. (RODRIGUES, 1998, p. 138).

Tais qualidades do ato do pensar também deveriam ser aplicadas na educação básica e na formação profissional, tendo em vista que as novas formas de produção e organização industrial demandariam um novo trabalhador:

Tal trabalhador precisaria combinar velhas e novas habilidades, isto é, as características do padrão fordista de organização do processo de trabalho industrial e as de emergente especialização flexível: habilidades manipulativas, para operar a maquinaria; e, simultaneamente, capacidade de abstração, a fim de prever os erros do complexo produtivo integrado e automatizado, cuja vulnerabilidade tecnológica é consideravelmente maior do que aquela presente na linha de produção fordista. (RODRIGUES, 1998, p. 138).

Com base nas ideias de Rodrigues (1998) essa capacidade de abstração não pode ser adquirida rapidamente no treinamento em serviço característico do fordismo, nem

tampouco em dois ou quatro anos de escolaridade. Assim, o pensamento industrial compreende a formação humana como uma variável a ser funcionalizada à reprodução ampliada do capital. Inicialmente, o discurso empresarial relaciona educação, desenvolvimento e superação dos problemas sociais. No período industrialista, a CNI era contrária ao pensamento retrógrado ligado ao passado extrativista e escravagista, e exigia de toda a sociedade uma educação que fosse funcional ao desenvolvimento econômico e voltada ao processo de industrialização. Durante a transição do período industrialista para o competitivista, o discurso industrial apontava a necessidade de se educar para o trabalho em prol do desenvolvimento. Já o pensamento pedagógico industrial no período industrialista e competitivista compreende a educação enquanto mecanismo de preparação dos trabalhadores às demandas do trabalho abstrato, o que induz a contradição essencial do capitalismo, pois:

Uma classe trabalhadora socializada no saber mais desenvolvido, mais geral, mais abstrato, enfim, possuidora do conhecimento científico, é uma ameaça ao poder despótico do capital. Portanto, o discurso pedagógico da CNI busca estabelecer os limites, as características, enfim, a qualidade da educação, sempre na perspectiva de sua adequação funcional. Por esta razão, o discurso pedagógico empresarial é irremediavelmente acompanhado de uma tábua de valores pretensamente adequada à realidade por ele mesmo idealizada. Neste sentido, o pensamento pedagógico industrial procura, em primeiro lugar, uma sintonia fina qualitativa dessa educação geral e abstrata, que não ultrapasse as necessidades do capital. (RODRIGUES, 1998, p. 142-143).

Diante do exposto podemos considerar que a influência dos empresários industriais na definição de políticas de educação não é uma novidade, tanto na educação básica quanto na formação profissional com a criação do SENAI, do SESI e do Instituto Euvaldo Lodi (IEL), pois:

Com efeito, a criação do SENAI, do SESI e do IEL, foi promovida conjuntamente entre CNI e o Estado. As recentes legislações educacionais são, sem nenhuma dúvida, reflexos (quase diretos) do pensamento pedagógico industrial. Assim, democracia - do binômio democracia & competitividade - torna-se, no discurso pedagógico industrial, apenas e tão somente a garantia política da manutenção do regime despótico capitalista; uma democracia mercantil que intenciona invadir ideológica e administrativamente as instituições escolares públicas, em todos os níveis e modalidades, mas que expulsa a alteridade para fora de seus próprios espaços pedagógicos – o SENAI e o SESI, sem falar no IEL – e os mantém, de fato, acima do controle público. (RODRIGUES, 1998, p. 144).

Na década de 90, os empresários desejavam trabalhadores que, além de bem treinados, fossem flexíveis e conhecedores de todo o processo de produção. Segundo Figueiredo (2009, p. 248) para isso, eles buscavam colaboradores que tivessem raciocínio

lógico, conhecimento técnico geral, destreza manual e, sobretudo, habilidade para aprender novas qualificações:

Assim, a revolução metodológica bateu à porta da entidade, obrigando-a a inovar. Em outras palavras, por estar ligado diretamente aos “consumidores” - que são os responsáveis pelo seu financiamento -, o Senai mostrou ao longo de sua história condições de se manter afinado com as funções que lhe forem delegadas. Os anseios dos empresários revelados nas pesquisas serviram de guia para a formação de um novo tipo de profissional, mais polivalente do que no passado. (FIGUEIREDO, 2009, p. 248).

Portanto Figueiredo (2009), esclarece que na lógica do pensamento empresarial para as escolas, é difícil identificar o que está mudando no mundo da produção e que tipo de trabalhador está sendo requerido. No sistema Sesi-Senai, isso é muito mais fácil. As empresas que o mantém definem o perfil do trabalhador necessário para atender determinada demanda produtiva.

No que concerne a influência empresarial nas políticas educacionais, o recente estudo de Avelar (2019), o público, o privado e a despolitização nas políticas educacionais, esclarece que as políticas públicas influenciam nossas vidas o tempo todo, mesmo que não percebamos. Logo, observa que no cotidiano escolar as políticas entram e as práticas mudam, ora de forma clara e repentina, ora de forma lenta, processual e até mesmo imperceptível, o que pode afetar o financiamento, a formação de professores e o currículo. Isso permite deduzir que a política educacional é geralmente vista como algo difícil de ser compreendido, distante, entediante por vezes, ou ainda como uma caixa-preta, cujos procedimentos internos são inteiramente desconhecidos. Por isso, a autora defende que é importante identificar a política educacional e humanizar o seu funcionamento. Nesse sentido, tece a reflexão acerca de três questões norteadoras: Quem está fazendo as políticas da educação? O que está em disputa nessa arena da política educacional? E por que a relação público-privada na política educacional importa?

Em relação a quem faz as políticas de educação Avelar (2019) comenta que uma resposta comum que habita nosso imaginário é que quem faz as políticas é o Estado, o governo, por meio dos órgãos públicos, como o MEC e as secretarias estaduais e municipais de educação. Algumas vezes, também os profissionais da educação são mencionados como parte desse ecossistema. Entretanto, passam despercebidos outros atores: os grupos privados, com ou sem fins lucrativos, fundações, institutos e empresas de relevância internacional. No Brasil segue-se a mesma lógica, pois:

Com uma nova tendência internacional de gestão pública, Estados estão se afastando de sistemas mais hierarquizados em direção a redes de governança complexas e dinâmicas. Nessas redes, governo, filantropia e mercado têm colaborado na formulação e na execução de políticas públicas (na educação e em outros setores). A linha que separa organizações públicas e privadas tem se tornado cada vez mais tênue e opaca. Classificar pessoas físicas como provenientes do âmbito "público" ou "privado" torna-se, portanto, desafiador. (AVELAR, 2019, p. 74).

Em relação ao setor privado com fins lucrativos, organizações têm se interessado cada vez mais pela educação por seu potencial de lucro.

[...] Os chamados "*edubusiness*", ou "*edunegócios*", têm crescido internacionalmente em todos os níveis de ensino, da educação infantil ao ensino superior. O Brasil tem se tornado um local especialmente atrativo para esses empreendimentos por conta de sua enorme população em idade escolar (está entre as dez maiores populações em idade escolar do mundo). Com foco no lucro, questões pedagógicas, éticas e sociais são colocadas em segundo plano por esse tipo de organização, cujo trabalho pode atingir a política educacional de diversas formas: participação em fóruns e comitês públicos, venda de serviços ou materiais para secretarias de educação, pressão sobre legisladores e executivos do governo com poder de decisão etc. (AVELAR, 2019, p. 75).

De acordo com Avelar (2019), as organizações sem fins lucrativos também têm se destacado nas complexas redes da política educacional. Embora o lucro não seja direto com a oferta de serviços, a lógica implantada é a gerencial semelhante à das organizações lucrativas e adotam o discurso da gestão eficiente, do ensino padronizado e passível de avaliação em grande escala. No Brasil essa nova filantropia é representada pela Fundação Lemann, pelo Instituto Unibanco, pelo Instituto Ayrton Senna, entre tantos outros. Essas organizações têm fomentado reformas educacionais em estados inteiros; e muitas vezes políticas educacionais nacionais via parcerias e influência sobre o Ministério da Educação (MEC).

Em conformidade com as ideias de Avelar (2019), podemos considerar que a disputa entre o público e o privado nessa arena da política educacional permeia não somente a política, mas também a pedagogia. Na política e na gestão, isso é visível no conflito entre a gestão democrática com a participação de todos e da mudança do entorno da escola *versus* a gestão técnica ou empresarial, focalizada em processos e técnicas, voltada à eficiência e ao alcance de metas. Na pedagogia, identifica-se o mesmo conflito entre uma formação para a liberdade e a compreensão do entorno social *versus* uma formação centrada em habilidades e competências aplicáveis ao mercado de trabalho. O empresariado e a filantropia empresarial na educação defendem que a educação seja um

tema técnico, um problema administrativo e gerencial, portanto, pode ser solucionado com ferramentas de gestão empresarial adequadas.

Com efeito a identificação em relação público-privada na política educacional torna-se fundamental, tendo em vista que empresários e filantropos, apesar de argumentarem que estão trabalhando para a melhoria da educação e para o bem público, não foram eleitos por ninguém, suas agendas, objetivos e métodos políticos não passam por validação pública e também dificultam o controle por parte da sociedade, pois:

Em um contexto de profundos desafios impostos à educação pública, é fundamental compreendermos essa nova e complexa arena da política educacional. Novos atores, com relacionamentos opacos entre o público e o privado, utilizam seus recursos financeiros e sociais e participam ativamente da política educacional, modificando suas agendas (que envolvem conteúdos - o que deve ser ensinado? - e propósitos - para quê educar?) e seus métodos (como fazer políticas para a educação?). Tudo isso é perpassado por seus esforços crescentes de "despolitizar" a política pública. Enquanto suas agendas - os projetos de reforma empresarial da educação que defendem - têm recebido maior atenção em pesquisas e em ações políticas, seus métodos - a forma como trabalham merecem maior escrutínio. (AVELAR, 2019, p. 78).

Atualmente, o empresariado vem se envolvendo cada vez mais nas questões sociais, pois mediante o interesse de controle social o setor empresarial busca o fortalecimento da capacidade de execução do aparelho estatal e institucional e acaba por assumir a direção desse processo:

Existe uma presença constante de movimentos empresariais, em diferentes instâncias de decisão político-educativa, que coletivamente e/ou individualmente se entrelaçam com os quadros políticos, no Executivo nacional, estadual e municipal e no legislativo, estabelecendo formas explícitas e implícitas de cogestão. Naturalmente, a escola pública é um nicho de mercado importante, recriado e estimulado constantemente pelo setor privado, que atua em áreas como material didático, formação de professores, consultorias, entre outras. No entanto, essa atuação não se resume apenas à realização de negócios com o governo, mas também (e cada vez mais) em implantar uma determinada ideologia nesse importante espaço de socialização das crianças e dos jovens (futuros trabalhadores), em inocular na escola pública a visão de mundo do empresariado. (KRAWCZYK, 2014, p. 36 -37).

De fato, a influência dos empresários na definição de políticas públicas de educação não é uma novidade. Portanto, a compreensão de como as políticas de educação propostas pelo Estado apresentam consonância aos anseios do empresariado, torna-se um desafio a ser desvelado pelos educadores, pois cabe ressaltar tomando como base a análise gramsciana que os empresários são intelectuais organicamente ligados a uma classe social privilegiada.

Para Gramsci (1932) 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.

No entendimento de Beired (1998), Gramsci conferiu tanta importância aos intelectuais que todas as notas que compõem os Cadernos do Cárcere se referem, direta ou indiretamente a essa questão.

Desta forma a genialidade e a ênfase dada por Gramsci sobre a função dos intelectuais na história e na sociedade instiga a reflexão sobre seu pensamento. Assim faz-se a opção pela análise gramsciana acerca da temática para o entendimento das questões, ainda atuais, que afetam as relações políticas e sociais, pois as políticas de educação passam a ser influenciadas e até mesmo definidas por intelectuais ligados a uma classe social distinta daqueles que são afetados por tais políticas, ou seja, os educandos e educadores da escola pública.

É comum associar a atividade intelectual à forma de trabalho dividindo assim a sociedade em trabalhadores intelectuais e trabalhadores manuais. Entretanto numa perspectiva gramsciana todos podem ser considerados intelectuais, pois cada um utiliza em grau mais ou menos elevado as capacidades mentais:

[...] o que caracteriza o operário não é o caráter manual do seu trabalho, mas o fato de ser, no modo de produção capitalista, não proprietário dos meios de produção e produtor de valor em consequência de mais valia. Sabemos também que o capitalista, para além de explorar a força de trabalho, pode exercer diretamente um papel de organizador da produção, o que exige qualificações técnicas, administrativas, etc. Mas, o que especifica o capitalista como capitalista não são as qualificações intelectuais que podem implicar a sua função nas relações de produção, mas a sua própria função, isto é ser proprietário dos meios de produção e açambarcador da mais valia. (PIOTTE, 1975, p. 15).

Conforme explica Beired (1998, p. 122) para Gramsci o intelectual é:

[...] uma figura que tanto pode agir para a transformação da sociedade quanto para a sua reprodução [...]. Assim, desde logo vale assinalar que foi com base em um diagnóstico das funções e dos lugares ocupados pelos intelectuais para preservar o *status quo* que Gramsci pôde elaborar uma teoria da transformação social, na qual os intelectuais desempenhavam um papel central.

Neste sentido, questiona-se qual a real função do intelectual diante das relações de produção. A princípio a função organizadora da sociedade parece ser a mais marcante da atividade intelectual. Entretanto, os intelectuais são também portadores da função

hegemônica. Tendo como base a burguesia e o proletariado no modo de produção capitalista:

Os intelectuais são também portadores da função hegemônica que exerce a classe dominante, na sociedade civil. Trabalham nas diferentes organizações culturais (sistema escolar, organismos de difusão – jornais, revistas, rádio, cinema, etc.) e nos partidos da classe dominante, de maneira a assegurar o consentimento passivo, ou mesmo ativo, das classes dominadas à direção que imprime à sociedade a classe dominante. O proletariado pode assim produzir os intelectuais ao nível hegemônico dado que é uma classe que, pelo lugar que ocupa no modo de produção capitalista pode aspirar, de maneira realista, à direção da sociedade. Por intermédio do Partido, das escolas que cria, dos meios de difusão que emprega e pelo papel de educador dos seus militantes, o proletariado ergue-se como adversário da hegemonia que exerce a burguesia, e tende a derrubá-la. (PIOTTE, 1975, p. 17 e 18).

Para Gramsci (2001) existem dois grandes planos superestruturais. A sociedade civil, entendida o conjunto de organismos designados vulgarmente como privados. A sociedade civil tem a função de hegemonia, por meio da atuação que o grupo dominante exerce em toda a sociedade. O outro plano que compõe a superestrutura é a sociedade política ou Estado, cuja função é o domínio direto ou de comando, que se expressa no Estado e no governo jurídico. Os intelectuais são os representantes do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, ou seja:

1) do consenso espontâneo dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce “historicamente” do prestígio (e, portanto, da confiança) obtido pelo grupo dominante por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; 2) do aparelho de coerção estatal que assegura legalmente a disciplina dos grupos que não consentem, nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais desaparece o consenso espontâneo. (GRAMSCI, 2001, p. 7)

Neste sentido, as classes que produzem intelectuais ao nível hegemônico limitam-se, em geral, aos grupos sociais fundamentais, ou seja, pelo lugar que ocupam diante do modo de produção historicamente determinado. Assim, possuem condições de assumir, o poder e a direção das outras classes. Desta forma o intelectual tem por função gerar pela hegemonia a concepção de mundo da classe à qual está organicamente relacionado. Embora as relações de produção sejam necessárias, as transformações das estruturas econômicas dependem dos intelectuais dirigentes das classes sociais:

Assim, a transformação das estruturas sociais exige conflitos objetivos, necessários, mas exige igualmente a consciência e a vontade de resolver estes conflitos. Sem intelectual não há transformação: a liberdade é um elemento

essencial do processo histórico, a necessidade somente ou o determinismo mecânico é a-histórico. (PIOTTE, 1975, p. 23).

A função do capitalista e a função do intelectual podem estar unidas no mesmo indivíduo, mas são funções distintas: o capitalista é proprietário dos meios de produção e o intelectual tem as funções hegemônica e organizativa aos níveis econômico, social, cultural e político da direção e da dominação da classe detentora dos meios de produção sobre o conjunto da sociedade. Cabe considerar uma certa liberdade e autonomia dos intelectuais nesse processo de transformação. Embora estejam organicamente ligados às classes sociais, por meio das organizações as quais atuam é possível afirmar que:

[...] A origem de classe dum intelectual pode ser diferente e mesmo oposta à classe à qual ele está ligado organicamente. Um indivíduo da classe operária, pode tornar-se um intelectual orgânico da burguesia. Aqui como no resto não há determinismo absoluto. Mesmo se habitualmente os intelectuais estão ligados à classe de origem, eles são livres, dentro de certos limites, de se ligarem a uma outra classe. [...] (PIOTTE, 1975, p. 25 e 26).

Os empresários, mais especificamente os ligados à indústria podem acumular as duas funções de capitalista que detêm os meios de produção e de intelectual com a função hegemônica e organizativa da sociedade. No segundo caso é possível verificar que:

A diferença do tradicional modo de atuação do setor empresarial na educação, a novidade na participação de parte desse setor (que posteriormente organizará o TPE) apresenta-se através do fortalecimento de uma proposta de atuação nacional que conjuga o empresariado, o Estado e a sociedade civil através de um “pacto” para reorganização do conjunto do sistema educativo público. Na visão de alguns setores empresariais, a amplitude e a complexidade dos problemas sociais ultrapassam as possibilidades do estado ou de qualquer organização empresarial que se proponha a agir isoladamente. Por isso, esses empresários optaram por agir através de uma coalizão política, de forma estratégica, atuando em larga escala. Isso ocorre porque a construção de um projeto para a educação com magnitude nacional pressupunha um processo de convencimento e uma convocatória não apenas da sociedade civil, mas também dos governos e do próprio empresariado brasileiro. (MARTINS, 2016, p. 26).

Na condição de intelectuais pertencentes a uma camada privilegiada da sociedade civil, os empresários vêm ampliando a atuação junto ao Estado de forma a convocar outros sujeitos e setores para participar de um pacto pela educação, envolvendo não somente o setor industrial, mas também o financeiro, de maneira a construir um projeto de nação para a educação brasileira que vincule o conceito de qualidade ao desenvolvimento econômico, temática que será abordada a seguir.

## 4.2 O neoliberalismo desenvolvimentista e a aproximação empresarial ao Governo Lula.

No início da década de 1990, percebe-se a aproximação da liderança do Partido dos Trabalhadores (PT) com a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP):

[...] A liderança do PT estabeleceu diálogo com o capital, especialmente por meio da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp), a mais poderosa organização empresarial do país. Em 1999, o II Congresso Nacional do PT aprovou o Programa da Revolução Democrática, afirmando que as reformas sociais e democráticas só poderiam ser alcançadas por amplas coligações, e Lula recebeu carta branca para estabelecer quaisquer alianças políticas que garantissem apoio a sua próxima campanha presidencial. [...] (SAAD; MORAIS, 2018, p. 93).

Para Boito (2005) estava claro que essa correção de rumo deveria se manter, pois FHC talvez não fosse o mais indicado. Ao contrário, Lula, o seu partido e a Central Única dos Trabalhadores CUT sempre estiveram politicamente próximos da Fiesp quando essa protestara, ao longo da década de 90, contra os “exageros” da abertura comercial e os juros elevados.

Conforme já exposto, o primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso deu grande ênfase às políticas de privatizações, já o segundo mandato foi marcado por uma ação política defensiva diante da insatisfação de setores do movimento popular e da própria burguesia, pois as reformas neoliberais acumularam contradições:

A Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp) elevou o tom contra a política de desindustrialização do governo, e a Força Sindical, central que tinha apoiado as reformas neoliberais e o governo FHC, iniciou um processo de revisão de sua posição. Essa central organizou greves com ocupação do local de trabalho de sua principal base operária, os metalúrgicos de São Paulo, para protestar contra a abertura comercial e o fechamento de empresas. A Fiesp, juntamente com a Confederação Nacional da Indústria (CNI), organizou um protesto nacional em Brasília, com industriais vindos de todas as regiões do país, em maio de 1996. Segundo o noticiário da época, os empresários que estiveram em Brasília pertenciam, principalmente, aos setores mais afetados pela abertura comercial - bens de capital, componentes eletrônicos, têxteis, calçados e brinquedos. Os industriais protestavam contra a “política de sucateamento da indústria” e a abertura comercial e pediam a desvalorização do câmbio e a diminuição da taxa de juros. Essa faceta do movimento permitiu que a Fiesp buscasse uma aproximação com o movimento operário paulista e ganhasse a simpatia das centrais sindicais para o protesto de Brasília. [...] A atitude geral dos industriais era, naquele momento, de radicalização da oposição à abertura comercial e à política de juros. (BOITO, 2018, p. 68-69).

Saad e Morais (2018) esclarecem que a eleição para a Presidência de 2002 foi o resultado de dois processos que se reforçaram mutuamente. Em primeiro lugar, as tensões entre a lógica inclusiva da democracia e as consequências excludentes do neoliberalismo,

especialmente a desindustrialização, a pobreza, a desigualdade e o emprego precário intensificadas pela crise do real. De acordo com os autores, o PT demonstrou grande talento político construindo uma aliança de perdedores, pois tratava-se de grupos sociais que tinham em comum apenas a experiência de perdas com o neoliberalismo e tinham expectativas de mudança, mas suas demandas eram conflitantes, pois, por um lado, a esquerda reivindicava uma administração pública mais eficiente com a garantia da universalidade constitucional dos direitos à saúde e à educação gratuitas, uma política econômica voltada ao crescimento, uma política industrial mais nacionalista e a tão almejada valorização dos salários. Por outro lado, os conservadores reivindicavam não só o cumprimento dos contratos internos e das obrigações externas como também a continuidade das políticas macroeconômicas neoliberais que supostamente garantiam a estabilidade monetária e fiscal.

Durante o primeiro mandato de Lula, circunstâncias externas favoráveis deslocaram a restrição fiscal e a do balanço de pagamentos, além de terem aumentado as receitas do governo e as contribuições previdenciárias, em virtude do aumento do número de empregos:

Essas circunstâncias favoráveis contribuíram para uma dinâmica virtuosa no mercado de trabalho, com aumento dos salários e do emprego, formalização do trabalho, aumento das transferências de renda e melhoria da seguridade social; ao mesmo tempo, permitiam ao governo cumprir as promessas de manter a inflação baixa e gerar os superávits fiscais exigidos pela elite neoliberal. Esse círculo virtuoso foi dificultado pelo lento crescimento econômico durante os primeiros anos do governo Lula, pela fragilidade de sua base parlamentar e por seu isolamento cada vez mais maior em relação à burguesia (neoliberal) internacionalizada e à classe média. [...] (SAAD; MORAIS., 2018, p. 134).

Conforme esclarece Saad e Morais (2018) quatro principais grupos apoiaram Lula e constituíram o que denominam de uma aliança de perdedores, pois pertenciam a segmentos da sociedade que perderam com as políticas neoliberais implantadas pelo governo de FHC. O primeiro foi constituído pela classe trabalhadora urbana e rural sindicalizada, particularmente os trabalhadores qualificados, manuais e de escritório, os servidores públicos das camadas inferiores e alguns segmentos profissionais da classe média. O segundo grupo era formado pelos grandes segmentos da classe trabalhadora informal. O terceiro grupo era constituído por muitos capitalistas proeminentes, em particular entre a burguesia interna. Para os autores essa fração tinha uma relação contraditória com o neoliberalismo e as políticas públicas, pois, embora permanecerem ligados à ideologia neoliberal com a tendência de apoiar as políticas fiscais, trabalhistas

e sociais associadas ao neoliberalismo, a burguesia interna reconhecia que a regulação governamental, as políticas de bem-estar social e o aumento do salário mínimo poderiam aumentar a coesão social, promover a estabilidade política e impulsionar o mercado interno. Este grupo também estava debilitado por fatores como estagnação da economia, a ofensiva do capital transnacional, as altas taxas de juros, a sobrevalorização da moeda e a pressão das importações baratas. O quarto grupo que também apoiou Lula incluía vários notórios oligarcas, latifundiários e líderes políticos de direita das regiões mais pobres. Na interpretação dos autores sua adesão não se deu por pressões de baixo ou por desentendimentos significativos com o neoliberalismo, mas derivou de um cálculo político astuto, pois desde o início da década de 1990, esses oligarcas e seus protegidos foram sendo excluídos de suas posições influentes em Brasília por uma nova legião de gestores alinhados aos interesses do capital transnacional.

A aliança de perdedores derrotou uma aliança neoliberal formada principalmente por três grupos:

O primeiro era a burguesia internacionalizada, que tinha sido politicamente dominante durante os governos Collor e FHC. Seu projeto político estava ancorado no tripé de políticas macroeconômicas neoliberais, em privatizações, na desregulação da economia, nas concessões de serviços públicos e na rejeição de programas sociais e de distribuição de renda. O segundo grupo era constituído pela parcela da classe média que estabeleceu uma forte aliança com a burguesia internacionalizada durante o governo FHC. Finalmente, a maioria dos trabalhadores informais, que, no Brasil, tradicionalmente votaram com a direita. (SAAD; MORAIS, 2018, p. 137).

Porquanto, para conseguir uma acomodação com o neoliberalismo, Lula lançou a Carta ao Povo Brasileiro, comprometendo-se a respeitar os contratos e a manter as políticas econômicas do governo FHC. O documento trazia um discurso contido que apaziguava os interesses capitalistas deixando claro que mudanças radicais não aconteceriam:

O PT e seus parceiros têm plena consciência de que a superação do atual modelo, reclamada enfaticamente pela sociedade, não se fará num passe de mágica, de um dia para o outro. Não há milagres na vida de um povo e de um país. Será necessária uma lúcida e criteriosa transição entre o que temos hoje e aquilo que a sociedade reivindica. O que se desfez ou se deixou de fazer em oito anos não será compensado em oito dias. [...] Premissa dessa transição será naturalmente o respeito aos contratos e obrigações do país. As recentes turbulências do mercado financeiro devem ser compreendidas nesse contexto de fragilidade do atual modelo e de clamor popular pela sua superação (SILVA, 2002).

As evidências observadas no discurso de Lula ao afirmar que o tripé econômico neoliberal seria considerado possibilitou maior tranquilidade frente aos anseios capitalistas:

Lembrem-se todos: em 1998, o governo, para não admitir o fracasso do seu populismo cambial, escondeu uma informação decisiva. A de que o real estava artificialmente valorizado e de que o país estava sujeito a um ataque especulativo de proporções inéditas. [...] Ninguém precisa me ensinar a importância do controle da inflação. Iniciei minha vida sindical indignado com o processo de corrosão do poder de comprar dos salários dos trabalhadores. Quero agora reafirmar esse compromisso histórico com o combate à inflação, mas acompanhado do crescimento, da geração de empregos e da distribuição de renda, construindo um Brasil mais solidário e fraterno, um Brasil de todos. A volta do crescimento é o único remédio para impedir que se perpetue um círculo vicioso entre metas de inflação baixas, juro alto, oscilação cambial brusca e aumento da dívida pública. O atual governo estabeleceu um equilíbrio fiscal precário no país, criando dificuldades para a retomada do crescimento. Com a política de sobrevalorização artificial de nossa moeda no primeiro mandato e com a ausência de políticas industriais de estímulo à capacidade produtiva, o governo não trabalhou como podia para aumentar a competitividade da economia.[...] A questão de fundo é que, para nós, o equilíbrio fiscal não é um fim, mas um meio. Queremos equilíbrio fiscal para crescer e não apenas para prestar contas aos nossos credores. Vamos preservar o superávit primário o quanto for necessário para impedir que a dívida interna aumente e destrua a confiança na capacidade do governo de honrar os seus compromissos. (SILVA, 2002).

O discurso contido na Carta ao Povo Brasileiro foi eficiente, pois teve êxito em vários aspectos, sendo um deles a garantia da vitória eleitoral. Todavia, foi insuficiente se considerarmos que outras exigências foram feitas no campo neoliberal:

Essa atitude ousada desarmou a mídia, conteve a desvalorização da moeda e garantiu a liderança de Lula nas pesquisas de opinião; no entanto, ela foi insuficiente para satisfazer a aliança neoliberal. Percebendo que Lula estava prestes a vencer, o campo neoliberal exigiu garantias institucionais, entre elas um Banco Central independente, comprometido com uma política monetária “responsável”, e um novo acordo com o FMI abrangendo o governo seguinte. Lula concordou, as negociações foram concluídas rapidamente, e o documento foi firmado com o FMI em 4 de setembro de 2002 [...]. (SAAD; MORAIS, 2018, p. 139).

Os compromissos constantes na Carta ao Povo Brasileiro implicariam a manutenção da arquitetura institucional do neoliberalismo e a continuidade das políticas macroeconômicas vigentes no governo FHC. A eficiência do discurso contido na Carta contribuiu para que Lula assumisse a Presidência em primeiro de janeiro de 2003. As concessões realizadas por ele afetaram os quatro grupos que constituíam a aliança de perdedores que o apoiaram na campanha. Desta forma, seu governo ficaria bastante limitado ao assumir uma estratégia de acumulação neoliberal. Em contrapartida Lula

ganhou admiração dos apoiadores do ex-presidente Cardoso e o respeito do FMI ao adotar quatro iniciativas de grande importância:

[...] Primeiro, conseguiu aprovar uma nova lei para o regime previdenciário dos servidores públicos, estabelecendo idade mínima de aposentadoria e dificultando o acesso aos benefícios. Essa reforma foi imposta na mesma linha daquela tentada por Fernando Henrique Cardoso em 1998, e que fracassou em razão da forte oposição do PT e de seus aliados. Essa mudança de posição do partido dividiu a esquerda e os sindicatos. A segunda foi a aprovação de uma reforma fiscal que elevava os impostos indiretos e oferecia deduções para transações financeiras. O conteúdo dessa reforma também foi semelhante ao de outra iniciativa fracassada do governo FHC. A terceira foi a rápida aprovação de uma emenda constitucional que separou a regulação do Banco Central da regulação do sistema financeiro como um todo, de modo a conceder mais autonomia ao BC. A quarta foi a lei que estabeleceu o novo salário-mínimo a vigorar a partir de maio de 2004, concedendo apenas uma correção monetária, sem considerar a reivindicação histórica dos trabalhadores por um ganho real. (SAAD; MORAIS, 2018, p. 142-143).

Para Antunes (2006) foi entristecedor constatar que a primeira reforma do governo Lula foi agendada pelo FMI, imposição que o governo aceitou sem resistência, desestruturando um setor importante da classe trabalhadora brasileira, composta pelos funcionários públicos e que havia sido, até então, um dos pilares de sustentação do PT, particularmente no difícil período da ditadura Militar.

E, ao fazer isso, o Governo Lula teve que derrotar cabalmente, exemplarmente, a ação dos trabalhadores públicos, escolhidos pelo governo como elemento causal da tragédia brasileira. Sua força não se voltou contra os capitais financeiros, os capitais transnacionais, os interesses agrários, mas contra os trabalhadores do espaço público, um dos raros espaços onde se preserva a dignidade dos assalariados e se tenta obstar o flagelo dos mercados. (ANTUNES, 2006, p. 14).

Em tal contexto Antunes (2006), relembra o caso inglês em que a dama de ferro Margareth Thatcher atuou na consolidação do neoliberalismo. O príncipe do real e a dama de ferro, ambos passaram para a história como inimigos dos trabalhadores. Como sucessor de Thatcher, a Inglaterra vivenciou a farsa Tony Blair, seu *New Labour* e a jocosa Terceira Via. O Brasil teve Lula como sucessor de FHC:

Se em 2002 essa vitória da esquerda sinalizava, em alguma dimensão, o principiar da desmontagem da fase neoliberal, um ano e meio depois pode-se constatar que os elementos de continuidade suplantaram completamente os traços de descontinuidade abafando e finalmente ceifando as possibilidades de mudança com o cenário anterior. O Brasil ajudava a referendar uma tese que tem sido reeditada aqui e alhures: as forças de esquerda que se credenciam para demover o neoliberalismo, quando chegam ao poder, frequentemente se tornam prisioneiras da engrenagem neoliberal. (ANTUNES, 2006, p. 13).

Para Boito (2005), se fosse para nos fixarmos na questão de saber se Lula dá ou não dá sequência à política de FHC, poderíamos dizer que ele dá continuidade ao segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso.

A desarticulação da esquerda e sua decepção com a vinculação de Lula ao neoliberalismo forçaram o governo a depender da burguesia interna, cujo interesse estava atrelado ao desempenho econômico.

Lula descobriu que não poderia contar com o apoio incondicional da esquerda radical ou dos trabalhadores do setor formal, muito menos depender dos oligarcas para sua sobrevivência política. Então recuou, dirigindo-se às periferias urbanas e à população mais pobre das regiões Norte e Nordeste, onde os programas sociais de seu governo estavam eliminando a fome nas zonas rurais e o comércio e as pequenas indústrias do interior começavam a crescer rapidamente, tornando-o muito popular. Além disso, renovou seu compromisso com a burguesia interna, que, em geral, continuou a apoiar seu governo. (SAAD; MORAIS, 2018, p. 147).

Cabe ressaltar que as aspirações da burguesia interna foram atendidas de forma plausível, pois:

A grande burguesia interna nunca aspirou a mais que uma moderação ou reforma do modelo neoliberal a fim de que seus interesses pudessem prosperar dentro desse modelo. Ela é dependente no plano tecnológico, financeiro e político do imperialismo e não pretende romper com ele. Pretende, apenas, moderar os elementos do modelo capitalista neoliberal que ferem diretamente seus interesses - a abertura comercial que atingiu amplos setores da indústria brasileira e os juros elevados que inibiram o crescimento das empresas nacionais. Dada essa aspiração limitada da grande burguesia interna, podemos afirmar que a política econômica dos governos do PT, mesmo sem ter rompido com o modelo capitalista neoliberal, indica que a grande burguesia interna passou a ocupar a posição de fração hegemônica no interior do bloco no poder, posição que coubera à burguesia associada ao capital internacional na década de 1990. (BOITO, 2018, p. 231).

Conforme esclarece Boito (2018), se os dois mandatos do governo Lula representam a grande burguesia interna, é possível considerar um erro afirmar que a burguesia brasileira o apoia com base no argumento de que seria o governo mais bem situado para manter o movimento operário e popular dentro dos limites da moderação. Para o autor um dos problemas dessa tese é que grande parte da burguesia não apoia o governo, pois a burguesia compradora tem interesse na expansão econômica quase sem limites e a burguesia interna aposta em sua ação para dinamizar o capitalismo brasileiro, e, ainda ganhar espaço na tomada de decisões junto ao governo.

Porquanto, a reflexão é permeada pelo questionamento dos motivos da existência de uma burguesia opositora:

[...] Para entendermos isso, é preciso considerar que, além da grande burguesia interna, temos também, no Brasil, uma grande burguesia perfeitamente integrada e subordinada ao capital estrangeiro. Ora, essa fração burguesa, que pleiteia uma política econômica neoliberal extremada, teve os seus interesses, em diversas medidas, preteridos pelo governo Lula. É por isso que essa burguesia compradora, aliada subalterna do grande capital financeiro internacional, pleiteia, hoje, o retorno do PSDB ao poder governamental. A parte da burguesia que apoia o governo Lula o faz, fundamentalmente, devido a essa disputa no interior do bloco do poder, e não devido a uma avaliação de que Lula seria o melhor governo para segurar o movimento operário e popular. (BOITO, 2018, p. 60).

Em vez da aliança de perdedores que inicialmente o apoiou, Lula contou em sua reeleição com uma aliança de vencedores que reuniu os grupos que mais obtiveram ganhos durante o primeiro mandato e adotou em seu segundo mandato uma política econômica que se aproximava das ideias do novo desenvolvimentismo, como alternativa heterodoxa ao neoliberalismo:

Autores novo-desenvolvimentistas sugerem que as políticas econômicas governamentais devem ir além do objetivo convencional de buscar a estabilidade monetária. Em vez disso, devem apoiar uma forte interação entre o Estado e o setor privado para apoiar políticas de distribuição e de elevação do crescimento econômico nos domínios fiscal, financeiro, monetário, cambial, trabalhista e social. [...] (SAAD; MORAIS, 2018, p. 150).

Em tal perspectiva, as teses principais do novo-desenvolvimentismo podem ser resumidas:

1) não haverá mercado forte sem um Estado forte; 2) não haverá crescimento sustentado a taxas elevadas sem o fortalecimento dessas duas instituições (Estado e mercado) e sem a implementação de políticas macroeconômicas adequadas; 3) mercado e Estado fortes só serão construídos por um projeto nacional de desenvolvimento que compatibilize crescimento econômico sustentado com equidade social; e 4) não é possível atingir o objetivo da redução da desigualdade social sem crescimento a taxas elevadas e continuadas. (SAAD; MORAIS, 2018, p. 151).

De acordo com Boito (2018), os interesses da grande burguesia interna têm um peso cada vez maior nas iniciativas e medidas do Estado brasileiro. Esse processo teve início com a passagem em 2002, da era FHC para a era Lula, e, posteriormente, em 2006 com a reeleição e a passagem do primeiro para o segundo governo Lula, tornando mais evidente a ascensão política da grande burguesia interna no interior do bloco do poder. Assim, o autor esclarece que o projeto econômico que expressa essa relação de representação política entre os governos Lula e a grande burguesia interna pode ser denominado neodesenvolvimentista.

Para Boito (2018), o neodesenvolvimentismo trata-se do desenvolvimentismo possível dentro do modelo capitalista neoliberal periférico e apresenta duas características:

[...] A primeira característica é que o novo desenvolvimentismo produz índices mais modestos de crescimento econômico porque está limitado pela acumulação financeira ainda em vigor, aspecto fundamental do modelo capitalista neoliberal. O peso da rolagem da dívida pública e do juro elevado sobre a receita do Estado e sobre o lucro das empresas do setor produtivo inibe o investimento e o crescimento econômico. Uma segunda característica diferencial do novo desenvolvimentismo é que ele aceita a especialização regressiva, recuo que o modelo capitalista neoliberal impôs aos países dependentes que tinham logrado desenvolver um parque industrial mais complexo, como foi o caso do Brasil. Assim, o novo desenvolvimentismo concentra-se nos setores de processamento de produtos agrícolas, pecuários ou de recursos naturais, e, no caso da indústria de transformação, está focado nos segmentos de baixa densidade tecnológica. O velho desenvolvimentismo, diferentemente, forçava a abertura de brechas na divisão internacional capitalista do trabalho – em primeiro lugar, a própria política de industrialização e, em seguida, as sucessivas tentativas, mais ou menos bem sucedidas, de internalizar setores produtivos mais sofisticados como indústria de base, bens de consumo duráveis, bens de capital, indústria aeronáutica, informática, indústria bélica e outros. No modelo neodesenvolvimentista, as grandes empresas nacionais, classificadas entre as empresas mais fortes dos seus respectivos segmentos em escala mundial, são – a Friboi, a *Brazil Foods*, a Vale, a Gerdau, a Votorantim Celulose e outras que processam produtos de baixo valor agregado. (BOITO, 2018, p. 58).

Pelo mesmo viés o governo de Lula não alterou radicalmente a política macroeconômica em vigor desde 1999, em vez disso introduziu uma série de iniciativas novo-desenvolvimentistas paralelamente ao tripé neoliberal. Essa justaposição introduziu uma variante do sistema de acumulação (SA), bem como uma nova estratégia de acumulação que pode ser chamada de neoliberalismo desenvolvimentista:

No âmbito interno, o neoliberalismo desenvolvimentista foi associado a resultados muito positivos em termos de crescimento do PIB, dos investimentos, do crescimento de empresas públicas e privadas, da redução da pobreza e da distribuição de renda. O governo também promoveu a expansão e a transnacionalização. Especialmente no sul global, de empresas “campeãs nacionais” selecionadas. Entre elas estavam: Odebrecht (construção), Inbev (bebidas), Gerdau (aço), Itaú e Bradesco (finanças), Embraer (aviação), Vale (mineração) e JBS Friboi (alimentos processados). Seu crescimento foi reforçado por incentivos regulatórios, contratos preferenciais e compras de ações por bancos estatais e fundos de pensão, apoio diplomático e empréstimos subsidiados pelo BNDES, que se tornou o maior banco de desenvolvimento do mundo, com um portfólio superior até mesmo ao Banco Mundial. (SAAD; MORAIS, 2018, p. 155).

Na década de 2000 o desenvolvimentismo estava voltado para o mercado externo, ou seja, para a exportação, o que resulta na manutenção do modelo capitalista neoliberal:

[...] a burguesia interna abandonou aquela posição defensiva e, acomodando-se ao modelo neoliberal, abriu mão do protecionismo herdado do velho desenvolvimentismo e partiu para a conquista dos mercados vizinhos que também tinham sido abertos. O Estado brasileiro no período Lula adotou, em consonância com essa postura da grande burguesia interna, uma política externa focada nos países do Hemisfério Sul e uma agressiva política de financiamento, através do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), ambas voltadas para promover as empresas e os investimentos brasileiros no exterior. [...] (BOITO, 2018, p. 59).

Conforme esclarece Boito (2018), o segundo governo Lula investiu muito na criação e no fortalecimento dos grandes grupos econômicos nacionais, com programas especiais de crédito e de participação acionária visando, inclusive, promover o investimento desses grupos no exterior. Dessa forma houve uma redefinição do papel do BNDES, de financiador das privatizações nos governos FHC, passou a ser um banco estatal de fomento ao grande capital predominantemente nacional.

[...] o câmbio flutuante e apreciado, que permite conter a inflação em prejuízo da produção local de bens manufaturados, juros elevados, o que encarece os investimentos, e produção de superávit primário para a rolagem da dívida pública. Contudo, esses governos flexibilizaram esse tripé e, acima de tudo, criaram mecanismos para moderar os seus efeitos inibidores sobre a produção local e o investimento. [...] (BOITO, 2018, p. 237).

Diante do exposto, é aceitável a ideia de que os governos do PT não revogaram o tripé macroeconômico implantado no Brasil no segundo governo de FHC, afastando-se de suas bases sociais originais. Entretanto, a implementação das políticas sociais abriu um caminho para a melhoria do bem-estar da população.

A propósito, conforme já explanado no subcapítulo 2.3 O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE): o atendimento ao receituário neoliberal, a reforma do Estado sob a lógica da modernização implantada durante o governo de Fernando Henrique Cardoso fornece as bases que sustentariam as reformas educacionais empreendidas pelo governo Lula desde seu primeiro mandato com a forte participação do empresariado.

As investidas empresariais na participação da tomada de decisões e na implantação de reformas tiveram grande impacto na década de 90:

No primeiro mandato de Cardoso, algumas entidades de classe empresariais aderiram à agenda neoliberal. A Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), por exemplo, já havia publicado, em 1990, o documento *Livre para crescer: proposta para um Brasil moderno*. Em 1993, contando com o apoio e o respaldo técnico da Confederação Nacional da Indústria (CNI), foi criada a Ação Empresarial, um movimento de articulação de empresas que, sob a liderança de Jorge Gerdau Johannpeter, do Grupo Gerdau, procurava exercer influência sobre os Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário na defesa dos

postulados liberais, tendo como principal objetivo a reforma tributária. (MARTINS, 2016, p. 16).

Martins (2016) ao tratar sobre os fatores antecedentes ao surgimento do Todos pela Educação, esclarece que na gestão de FHC é dada a ênfase nas privatizações e a entrada de capital estrangeiro. Em decorrência disso em seu segundo mandato a Fiesp passou a defender uma postura mais crítica em relação ao governo. Horácio Lafer Piva assume, em 1998, a presidência da FIESP e propõe um programa que visava reposicionar as entidades dos industriais paulistas no cenário nacional, de forma a inaugurar um novo ciclo de mobilização empresarial, por discordar da equipe econômica de FHC quanto ao tratamento preferencial dado ao capital internacional em detrimento ao setor produtivo nacional. Dessa forma, Piva ao representar os interesses da burguesia interna, reivindicava isonomia capaz de garantir igualdade de condições em relação aos concorrentes estrangeiros. Assim a Fiesp adequava a postura de grupo de pressão frente ao alijamento do setor empresarial nos processos decisórios tomados pelo governo com o intuito de fortalecer seu novo projeto liberal-desenvolvimentista.

Além disso, a ampliação da participação empresarial na definição e implantação das políticas também foi incentivada sob o argumento de possibilitar o crescimento econômico, mediante a colaboração entre o setor público e privado. O governo Lula, logo no seu primeiro mandato, buscou a criação de mecanismos de corresponsabilidade entre Estado e sociedade.

Segundo Martins (2016), Lula redefiniu as atribuições da Secretaria Geral da Presidência da República criando um Sistema Nacional de Democracia Participativa, por meio de conselhos, conferências, ouvidoria, mesas de diálogos, fóruns e audiências públicas com a justificativa de que tais canais promoveriam a concretização das aspirações democráticas, por meio da interlocução entre sociedade e Estado. Assim, foi criado o Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES), um órgão de caráter consultivo da Presidência da República, cuja função era assessorar na formulação de políticas e diretrizes específicas e apreciar propostas de políticas públicas de reformas estruturais de desenvolvimento econômico e social com o objetivo de promover a articulação do governo com representantes da sociedade.

Diante do exposto, o CDES tornar-se-ia um espaço de geração de consenso entre os diversos segmentos da sociedade em prol do estabelecimento de diretrizes para o desenvolvimento.

Assim, na relação entre governo e sociedade civil, quando esta é convocada a assumir um papel de novo agente histórico da transformação, deve ser considerada a arena de disputas políticas de interesses de classes e frações de classe. A concertação firmada a partir de uma frente política e representada pelo CDES foi, inequivocadamente, conformada por forças políticas, sindicais e de diversos segmentos da sociedade civil, dentre os quais o setor empresarial ocupou um lugar privilegiado. [...] (MARTINS, 2016, p. 22).

De acordo com Martins (2016) ao analisar a composição dos conselheiros titulares da sociedade civil do CDES, em 2003, 51% dos membros estavam ligados diretamente ao meio empresarial, dentre os quais destaca-se a presença de Jorge Gerdau Johannpeter, empresário do setor siderúrgico e defensor das reformas e do estabelecimento de um Estado com uma administração pautada pelos paradigmas do setor privado. O discurso era sustentado pela ideia de que o enfrentamento dos problemas sociais do país deveria ser feito a partir da participação do empresariado. A autora destaca a participação desse “empresário símbolo” nas altas instâncias do governo, no meio econômico e nos campos social e político. Observa a capacidade organizativa e diretiva do “empresário símbolo” na interlocução com a sociedade, pois trata-se de um intelectual organicamente ligado a classe dominante. Na política educacional, Johannpeter ocupou, posteriormente, papel de destaque com forte atuação no movimento Todos pela Educação, temática que será observada a seguir.

#### **4.3 As articulações iniciais do movimento Todos pela Educação com o Estado na formulação da política educacional.**

Ao tratar sobre O neoliberalismo desenvolvimentista e a aproximação empresarial do Governo Lula foi possível verificar a relação deste governo com a burguesia interna vinculada ao capital predominantemente nacional. Sobretudo, as circunstâncias que propiciaram maior abertura de participação da sociedade civil e a mobilização de grandes grupos empresariais, pois o neodesenvolvimentismo adotado no segundo mandato do governo Lula sugeria que as políticas econômicas governamentais deveriam ultrapassar o objetivo convencional de buscar a estabilidade monetária. Nesse sentido, tais políticas teriam, ainda, como foco uma forte interação entre o Estado e o setor privado para apoiar políticas de distribuição e de elevação do crescimento econômico nos domínios fiscal, financeiro, monetário, cambial, trabalhista e social. Constatou-se então, a aproximação dos setores empresariais à Lula, fato que deu respaldo e licitude à organização de grupos de empresários em prol de uma coalizão com o governo e outros setores da sociedade

civil na reorganização das diretrizes das políticas sociais com destaque às políticas educacionais.

Portanto, a verificação das articulações iniciais do movimento Todos pela Educação com o Estado na formulação das políticas educacionais requer a compreensão da origem do movimento TPE, ou seja, os princípios, os objetivos e as estratégias iniciais utilizadas pelos empresários na articulação com o Estado, no âmbito da formulação de políticas públicas. Diante desse propósito foi de fundamental aporte teórico a obra de Érika Moreira Martins intitulada Todos pela educação? Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira (MARTINS, 2016). Iniciou-se, ainda, a observação do discurso contido nos documentos produzidos pelo TPE, sendo que o primeiro a ser considerado foi o documento intitulado Todos Pela Educação 2006-2009. O documento Todos Pela Educação – 5 Anos, 5 Metas, 5 Bandeiras também foi observado, produzido pelo próprio TPE sendo a publicação composta nas fontes Fedra Sans e Fedra Serif B e impressa em setembro de 2012 pela Yangraf Gráfica e Editora. O acesso aos documentos deu-se pelo *site* do TPE em dezembro de 2017. Entretanto, após a reformulação do referido *site*, esse conteúdo não foi mais disponibilizado para consulta pública. Além desse, outro documento foi considerado: o Estatuto Social do Todos pela Educação firmado em dezembro de 2013 e demais informações constantes no próprio *site*.

Ao reportar-se ao documento Todos Pela Educação 2006-2009, observa-se que um grupo inicial, que posteriormente culminou no movimento, começou a se formar em julho de 2005, associado à experiência do instituto Faça Parte, o qual incentivava ações de voluntariado educativo nas escolas. Com a universalização do ensino fundamental, o desafio apresentava-se diante do atendimento das demais etapas da educação básica e qualidade do ensino ofertado. Assim o Instituto Faça Parte realizou:

[...] um levantamento dos projetos em curso em órgãos dos governos federal, estaduais e municipais, e também em organizações da sociedade civil, totalmente afinados com premissas adotadas por organizações internacionais como, por exemplo, a Unesco. Nesse esforço, foram identificadas 10 grandes causas e 26 compromissos essenciais para a construção de uma Educação pública de qualidade, em sintonia com a Declaração de Jomtien (1990) e os desafios sociais e econômicos que nós, brasileiros, temos que enfrentar. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2006-2009, p. 12).

A Conferência teve como objetivo impulsionar a universalização do acesso à educação básica com o estabelecimento de metas educacionais para a década de 90, em

conformidade com as metas estabelecidas na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990). No Brasil esse documento serviu como base de sustentação para a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) e do Plano Nacional de Educação (2001).

De acordo com o relatório Todos Pela Educação 2006-2009, o documento 10 Causas e 26 Compromissos deu origem ao Pacto Nacional Pela Educação, em agosto de 2005. O Pacto aspirava um caráter mais formal, cujo objetivo era:

[...] Criar um movimento permanente de mobilização nacional, alimentado pelo acompanhamento da sociedade de poucas metas verificáveis e mensuráveis. Os responsáveis pelos resultados das metas devem se sentir estimulados a cumpri-la e constrangidos se não o fizerem. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2006-2009, p. 15).

Entretanto, conforme o discurso contido no documento Todos Pela Educação – 5 Anos, 5 Metas, 5 Bandeiras” um dos fatos desencadeadores das ações do movimento foi a constatação da falta de preparo técnico dos diretores de escola. De acordo com os integrantes do TPE, a gênese do movimento não se deu com hora nem pauta marcadas, mas nasceu de forma orgânica, resultado do desencadeamento de fatos que, à primeira vista, nem pareciam ter ligação entre si, sendo que três deles foram fundamentais e sempre são lembrados pelos fundadores:

O primeiro ocorreu quando o Instituto Faça Parte recebeu convite da TV Globo para gerir o programa Amigos da Escola. A tarefa requeria aproximação com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Em uma das reuniões dos envolvidos, na sede da emissora, no Rio de Janeiro (RJ), Maria do Pilar Lacerda, a então presidente da UNDIME, lançou a pergunta: “De que Educação precisamos para chegar ao Brasil que queremos?”. De imediato os presentes se deram conta de que só um plano estratégico de longo prazo responderia satisfatoriamente àquela proposição. O segundo momento aconteceu na semana seguinte, quando a sociedade brasileira tomou conhecimento dos depoimentos de parlamentares à Comissão de Inquérito da Câmara dos Deputados e da avalanche de denúncias sobre o “Mensalão”. Reunidos, os integrantes do Faça Parte — Luís Norberto Pascoal, Maria Lucia Meirelles Reis e Priscila Fonseca da Cruz — e os jornalistas Raul Martins Bastos, Ricardo Kotscho e Ricardo Voltolini indagavam-se sobre o que poderia mobilizar os cidadãos do País a se envolver no fortalecimento de valores. O terceiro fato marcante aconteceu enquanto a equipe do Faça Parte realizava uma análise de cerca de 30 mil relatos de diretores de escolas. O material escrito integrava a seleção que concederia o selo Escola Solidária pela atuação de alunos em ações de voluntariado. Pelo conteúdo e forma dos relatórios, os analistas notaram a falta de preparo técnico dos responsáveis diretos pela gestão escolar. (TODOS PELA EDUCAÇÃO – 5 ANOS, 5 METAS, 5 BANDEIRAS, p. 17-18, 2012).

O TPE, fundado em 2006, tem como missão contribuir para que até 2022 o País assegure a todas as crianças e jovens o direito à Educação Básica de qualidade, ou seja, todos os alunos efetivamente aprendendo na Pré-Escola (4 a 5 anos), no Ensino Fundamental (6 a 14 anos) e no Ensino Médio (15 a 17 anos). Essa data foi sugerida por sugestão do jornalista Gilberto Dimenstein, pois o prazo de concretização das metas foi fixado no ano de 2022, em alusão aos duzentos anos da Independência do País. Segundo consta no documento Todos Pela Educação – 5 Anos, 5 Metas, 5 Bandeiras (2006-2009), trata-se de uma data expressiva, com elevado potencial de convocação e de mobilização.

Na justificativa sobre a origem o documento Todos Pela Educação – 5 Anos, 5 Metas, 5 Bandeiras esclarece que o lançamento oficial do movimento ocorreu no Museu do Ipiranga, São Paulo (SP), em 22 de setembro de 2006, cento e oitenta e quatro anos depois e no mesmo dia e local em que Dom Pedro I proclamou a independência do Brasil. A escolha do lugar foi intencional e simbólica, pois:

[...] Afinal, começava ali um forte e intenso trabalho para que até 2022, no bicentenário da Independência, o País disponha de um sistema de Educação Básica de qualidade para todos, que represente uma nova etapa histórica na nação. A concepção dessa perspectiva remonta a junho de 2005. Naquele momento, lideranças comprometidas com projetos de ensino — por meio do Instituto Faça Parte — e com voluntariado — pelo Centro de Voluntariado de São Paulo — começaram a reunir empresários, intelectuais, representantes do poder público e cidadãos que compartilhavam o anseio de garantir oportunidades reais de desenvolvimento, por meio da Educação, para todas as crianças e jovens brasileiros. (TODOS PELA EDUCAÇÃO – 5 ANOS, 5 METAS, 5 BANDEIRAS, 2012, p. 17).

Vale notar que um movimento anterior a esse ocorreu na década de 1990, mediante a pressão externa e os mecanismos de convencimento, oriundos dos organismos internacionais e do Executivo nacional, a fim de que o empresariado brasileiro passasse a assumir parte da responsabilidade pelo bem-estar da população surgiu o *slogan*:

[...] “responsabilidade social”, para nomear o processo de descentralização de responsabilidades e atribuições para o mercado, do qual o Programa de Comunidade Solidária funcionou como ponta de lança. Presidido pela primeira-dama Ruth Cardoso, nasceu com o propósito de otimizar as formas de gerenciamento de um conjunto de programas sociais por meio da participação da sociedade civil (especialmente o empresariado) no combate à pobreza. Começam, assim, a surgir regulamentações e figuras jurídicas da sociedade civil na prestação de serviços públicos, que, através de parcerias, complementaram o orçamento público com recursos privados. (KRAWCZYK, 2014, p. 36).

O Relatório TPE (2006-2009, p. 9) traz a definição do movimento:

*O Todos Pela Educação* não é um projeto de uma organização específica, mas sim um projeto de nação. É uma união de esforços em que cada cidadão ou instituição é corresponsável e se mobiliza, em sua área, para que todas as crianças e jovens tenham acesso a uma Educação de qualidade.

Na explanação sobre quem compõe o movimento TPE, verifica-se o discurso em relação ao engajamento do poder público e da sociedade brasileira em prol da educação:

[...] Fundado em 2006, o *Todos Pela Educação* é um movimento da sociedade brasileira que tem como missão engajar o poder público e a sociedade brasileira no compromisso pela efetivação do direito das crianças e jovens a uma Educação Básica de qualidade. Apartidário e plural, congrega representantes de diferentes setores da sociedade, como gestores públicos, educadores, pais, alunos, pesquisadores, profissionais de imprensa, empresários e as pessoas ou organizações sociais que são comprometidas com a garantia do direito a uma Educação de qualidade. (TODOS PELA EDUCAÇÃO – 5 ANOS, 5 METAS, 5 BANDEIRAS, 2012, p. 11).

Dentre os empresários que foram associando-se ao movimento, destaca-se a presença de Jorge Gerdau Johannpeter, o qual procurou implantar a cultura de metas:

Em junho de 2006, o movimento ganhou um porta-voz de peso. Jorge Gerdau Johannpeter abraçou a proposta da cultura de metas e a apresentou durante a Conferência Internacional “Ações de Responsabilidade Social em Educação: Melhores Práticas na América Latina”, promovida pelas Fundações Lemann e Jacobs e pelo Instituto Gerdau. O evento aconteceu na Praia do Forte (BA) e reuniu representantes de 14 países da América Latina. Poucos meses depois, o respeitado líder empresarial se tornaria o presidente do Conselho de Governança (TODOS PELA EDUCAÇÃO – 5 ANOS, 5 METAS, 5 BANDEIRAS, 2012, p. 24).

A implantação da cultura de metas fica evidenciada no discurso contido no *Todos Pela Educação – 5 Anos, 5 Metas, 5 Bandeiras* (2012, p. 64), considerada como:

Um dos principais legados do *Todos Pela Educação* é sua colaboração para o estabelecimento no País de uma cultura de metas para a Educação, nos níveis federal, estadual e municipal, tendo o aprendizado do aluno como foco. Na prática, o movimento preconiza que gestores da Educação tenham em mente metas e submetas intermediárias, que imprimam esforços graduais para atingi-las e que a sociedade, por sua vez, possa dispor de ferramentas claras para verificar se as políticas públicas estão realmente caminhando na direção correta.

O TPE denomina-se como uma aliança nacional apartidária entre iniciativa privada, organizações sociais e governos, sua origem está associada as empresas: Grupo Itaú, Gerdau, Pão de Açúcar, Instituto Ayrton Senna, Grupo de Institutos, Fundações e Empresas - GIFE, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ethos, Grupo Abril, dentre outros. Com uma equipe executiva em operação, em julho de 2006, foram firmadas três assinaturas fundamentais de adesão: Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de

Educação (UNDIME) comprometeram-se formalmente com o ideário materializado em metas.

De acordo com o Estatuto Social, assinado pelo presidente do TPE, Jorge Gerdaud Johannpeter e demais membros, o quadro de associados é constituído por quatro categorias compostas por pessoas físicas ou jurídicas que, tendo cumprido as condições de admissão previstas no referido Estatuto e admitidas no quadro Social por decisão do Conselho de Governança, sendo:

I. Associados Fundadores: as pessoas físicas que firmaram o registro de presença na assembleia de constituição do TPE; II. Associados Institucionais: as pessoas jurídicas que, detendo notória e relevante capacidade de articulação de forças sociais em benefício da Educação, sejam convidadas pelo Conselho de Governança a participar do TPE, conforme definido no Regimento Interno; III. Associados Mantenedores: as Pessoas físicas ou jurídicas que se comprometem a contribuir financeiramente com o TPE, na forma deste Estatuto Social e de regras definidas pelo Regimento Interno, aprovadas pelo Conselho de Governança; IV. Associados Efetivos: as Pessoas físicas que, após a fundação, identificando-se com os princípios e valores do TPE, queiram colaborar para a consecução dos objetivos sociais da entidade. (TODOS PELA EDUCAÇÃO-ESTATUTO SOCIAL, 2013, p. 4).

O TPE denomina-se apartidário, heterogêneo e plural, por congregar representantes de diferentes setores da sociedade, como gestores públicos, educadores, pais, alunos, pesquisadores, profissionais de imprensa, empresários, instituições não governamentais, organizações ou cidadãos. Entretanto sua equipe executiva e seus mantenedores têm atuação:

Com sede em São Paulo (SP), onde opera sua Equipe Executiva, e atuação nacional e internacional, conta com financiamento exclusivo da iniciativa privada. Seus mantenedores são empresas com excelência em práticas de responsabilidade social corporativa e em ações de investimento social. Essas empresas fazem a diferença no desenvolvimento sustentado do Brasil. Trata-se de uma instituição meio — facilitadora, fomentadora, mobilizadora —, e não de uma organização fim, que realiza projetos de campo. Os principais objetivos do movimento — propiciar condições de acesso, alfabetização e sucesso escolar, além de ampliação e melhoria na gestão de recursos públicos e privados investidos na Educação Básica — foram convertidos, desde o princípio das atividades, em 5 Metas. (TODOS PELA EDUCAÇÃO – 5 ANOS, 5 METAS, 5 BANDEIRAS, 2012, p. 11).

Diante do exposto, fica evidente a capacidade organizativa dos intelectuais ligados ao TPE. Vale ressaltar que os intelectuais são portadores da função hegemônica, no sentido de assegurar o consentimento das diferentes classes sociais envolvidas. Para tanto, o TPE conta com três áreas que funcionam de maneira interligada e complementar, ou seja, a técnica, de comunicação e mobilização, a de articulação e a de relações institucionais:

A lógica é a seguinte: de início, o movimento prima por conhecer os assuntos, analisá-los, entendê-los, cruzar dados, fazer parcerias e promover discussões com especialistas. Em seguida, a organização comunica amplamente as conclusões, a fim de criar uma predisposição da população ao tema, de sensibilizar e de conscientizar, para que haja eco e apoio na última etapa: articulação com as diversas instituições e autoridades para encaminhamento ou solução da questão em foco. (TODOS PELA EDUCAÇÃO – 5 ANOS, 5 METAS, 5 BANDEIRAS, 2012, p. 35).

Ao refletir sobre a lógica supracitada é possível considerar que:

Por seus integrantes atuarem com a intenção de influenciar políticas públicas através da produção e difusão de conhecimentos, o TPE também pode ser considerado um *think tank* da educação, cujo conceito surgiu durante a segunda Guerra mundial, nos Estados Unidos, como uma analogia a um lugar onde as conversas não podem ser interceptadas (*tank*) e nos quais experts civis e militares traçam estratégias militares e planos de invasão (*think*). Nos anos [19]60 e [19]70, o conceito passou a ser utilizado para denominar institutos de pesquisa intensivamente voltados para a prática. Hoje, tanto instituições públicas e centros de pesquisas em universidades quando aquelas com ligações políticas declaradas se utilizam do conceito. No entanto, o elemento constituinte central dos *think tanks* continua sendo a intenção de influenciar as políticas públicas. (MARTINS, 2016, p.13).

O TPE materializa-se como um organismo comprometido com as estratégias da hegemonia da classe burguesa em afirmar uma perspectiva restrita de educação para os trabalhadores brasileiros:

[...] Sua penetração nas instâncias do Executivo e do Legislativo, e a transformação de sua proposição em lei, fundamentando parte do Plano de Desenvolvimento da Educação do governo Lula da Silva, embora definida sob o argumento da “parceria”, é, na verdade, uma tática que visa assegurar condições para o exercício da dominação de classe no campo educacional. Assim, os empresários organizados no TPE demonstram compreender que a configuração da sociedade brasileira na atualidade exige ações mais articuladas e requintadas quando comparadas com o passado. (MARTINS, 2008, p.13).

Nesse sentido, a cultura de delegar somente ao Estado a responsabilidade pela educação é substituída pela ênfase no envolvimento de segmentos da sociedade civil na busca de consensos e no compartilhamento da responsabilidade pela tarefa educacional com o Estado, tanto na execução como na forma de colaboração.

Procurando compreender o projeto do TPE, percebe-se que suas propostas para a educação trazem em seu bojo a alteração na relação entre sociedade e Estado no que se refere ao espaço de produção e implementação de políticas públicas. Isso porque, na correlação de forças entre classes sociais e suas frações por um projeto para a educação, esse movimento utiliza como estratégia de legitimação e de adesão de outros segmentos a construção de consensos, o fortalecimento de discursos e a difusão de ideias. (MARTINS, 2016, p. 63).

Em que pesem as ideias sustentadas por Saviani (2014, p. 37-38), a política educacional brasileira apresenta-se com características condensadas nas seguintes

palavras: filantropia, protelação, fragmentação e improvisação. Contudo, traz o conceito de Estado regulador, pois:

A filantropia diz respeito a demissão do Estado em consonância com a ideia de Estado mínimo, o que se traduz na tendência a considerar que a educação é um problema de toda a sociedade e não propriamente do Estado, isto é, dos governos. A impressão é que em lugar do princípio que figura nas constituições segundo o qual a educação é direito de todos e dever do Estado, adota-se a diretriz contrária: a educação passa a ser dever de todos e direito do Estado. Com efeito, o Estado mantém-se como regulador, como aquele que controla, pela avaliação, a educação, mas transfere para a “sociedade” as responsabilidades pela manutenção e pela garantia de sua qualidade. Veja-se como exemplo, no Governo FHC, o mote “Acorda Brasil. Está na hora da escola” e, no governo Lula, o “Compromisso Todos pela educação”, ementa do decreto que institui o PDE.

Ao observar a aproximação do movimento TPE ao poder estatal, verifica-se que, após cinco anos de governo do presidente Lula, o Ministério da Educação apresenta à sociedade o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE com o discurso de que é necessário ultrapassar a visão fragmentada adotada pelo governo do presidente Fernando Henrique Cardoso. Logo, o PDE contempla todos os níveis de ensino e enuncia a intencionalidade de se adotar a visão sistêmica de planejamento.

Portanto, o plano concebe uma nova proposta de acompanhamento das ações e monitoramento de resultados:

O MEC chama para si a responsabilidade de atuar de forma mais incisiva na indução de uma educação básica de qualidade. Para isso, define vários mecanismos de controle da ação municipal. Além do termo de compromisso que formaliza a adesão dos municípios em troca de assistência técnica e apoio financeiro, foi implantado um Sistema Integrado de Monitoramento e Controle (SIMEC) – para acompanhar as ações do PDE e do Plano de Ações Articuladas – PAR – empreendidos por estados e municípios para a melhora das condições da educação básica. Além disso, o PDE criou um novo indicador de avaliação de rendimento, o Índice de Desenvolvimento de Educação Básica – Ideb. (KRAWCZYK, 2008, p. 804).

Paralelamente ao lançamento do PDE, em 15 de março de 2007, publica-se o Decreto n. 6.094 de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

O Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007 estabelece no artigo 2º que a participação da União no Compromisso será 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. Observa-se que duas de suas vinte e oito diretrizes destacam a intencionalidade de abertura e participação empresarial, da sociedade civil e do terceiro setor ao estabelecerem:

XXVII - firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infraestrutura 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, 2007b).

Na sequência é possível observar a Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007 que regulamenta o Fundeb e determina no artigo 8º a distribuição de recursos às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público. O cômputo das matrículas efetivadas deve atender:

I - na educação infantil oferecida em creches para crianças de até 3 (três) anos; II -na educação do campo oferecida em instituições credenciadas que tenham como proposta pedagógica a formação por alternância, observado o disposto em regulamento. § 2º -As instituições a que se refere o § 1º deste artigo deverão obrigatoriamente e cumulativamente: I - oferecer igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e atendimento educacional gratuito a todos os seus alunos; II - comprovar finalidade não lucrativa e aplicar seus excedentes financeiros em educação na etapa ou modalidade previstas nos §§ 1º, 3º e 4º deste artigo; III - assegurar a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional com atuação na etapa ou modalidade previstas nos §§ 1º, 3º e 4º deste artigo ou ao poder público no caso do encerramento de suas atividades; IV - atender a padrões mínimos de qualidade definidos pelo órgão normativo do sistema de ensino, inclusive, obrigatoriamente, ter aprovados seus projetos pedagógicos; V - ter certificado do Conselho Nacional de Assistência Social ou órgão equivalente, na forma do regulamento. (BRASIL, 2007a).

As metas propostas no relatório Todos Pela Educação 2006-2009 para a educação pública Brasileira são as seguintes:

1 – Toda criança e jovem de 14 a 17 anos na escola - Até 2022, 98% ou mais das crianças e jovens de 4 a 17 anos deverão estar matriculados e frequentando a escola.

2 – Toda criança plenamente alfabetizada até os oito anos - Até 2010, 80% ou mais, e até 2022, 100% das crianças deverão apresentar as habilidades básicas de leitura e escrita até o final do 2º ano do Ensino Fundamental.

3 – Todo aluno com aprendizado adequado ao seu ano - Até 2022, 70% ou mais dos alunos terão aprendido o que é adequado para seu ano.

4 – Todo jovem de 19 anos com ensino Médio concluído - Até 2022, 95% ou mais dos jovens brasileiros de 16 anos deverão ter completado o Ensino Fundamental e 90% ou mais dos jovens brasileiros de 19 anos deverão ter completado o Ensino Médio.

5 – Investimento em Educação ampliada e bem gerido - Até 2010, mantendo-se até 2022, o investimento público em Educação Básica obrigatória deverá ser de 5% ou mais deverá ser de 5% ou mais do Produto Interno Bruto. (TODOS PELA EDUCAÇÃO 2006-2009, p. 18).

Para Saviani (2009) o Plano de Metas Compromisso TPE é:

[...] com efeito, o carro-chefe do PDE. No entanto, a composição global do PDE agregou, já na origem, outras 29 ações que, no processo de execução do Plano, foram ampliando-se de tal modo que, em março de 2009, no *site* do MEC estampa, no âmbito do PDE, 41 ações. Na verdade, o denominado PDE aparece como um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC. (SAVIANI, 2009, p. 5).

A cultura de metas educacionais foi iniciada na década de 1990, no governo de Fernando Henrique Cardoso, com a implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). No governo Lula a continuidade é dada por meio do PDE. Cabe considerar que:

[...] essa “cultura de metas” traz em seu bojo pelo menos três importantes elementos que devem ser considerados: uma transformação cultural que se manifesta em uma reorganização da maneira de formular e implementar políticas públicas para a educação, incorporando nas instâncias educativas (do MEC à escola) uma racionalidade própria do mundo privado, que se materializa através da premiação, do controle e do aumento da competitividade; o conteúdo diretivo das metas propostas pelo TPE, ao mesmo tempo que busca a homogeneização de seu projeto através do seu caráter consensual, expressa determinada visão de mundo em sua concretização; e pressupõe a possibilidade de avaliação do país não somente internamente, como, também, em relação aos referenciais internacionais (OCDE) (MARTINS, 2016, p.80).

Segundo as análises de Saviani (2009), ao tratar sobre “O PDE e a qualidade da educação básica”, a identidade própria do PDE está dada pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), tendo como atores coadjuvantes os programas Provinha Brasil e Piso do Magistério. Na tentativa de agir sobre o problema da qualidade do ensino ministrado nas escolas de educação básica o IDEB atendeu aos clamores da sociedade, em especial daquela parcela social com mais presença na mídia, em virtude de suas ligações com a área empresarial. Fica claro que o empresariado, só mais recentemente vem assumindo a bandeira da educação, em contraste com os educadores, que apresentam uma história de lutas bem mais longa. Ao ascender ao poder federal, o PT realizou um movimento de aproximação com o empresariado, ocorrendo certo distanciamento de suas bases originárias.

Na mesma direção o MEC, ao formular o PDE, optou por fazer a interlocução com a referida parcela da sociedade e não com os movimentos dos educadores. Nesse contexto,

o PDE assumiu plenamente a agenda do Compromisso Todos pela Educação. Embora apresentado como uma iniciativa da sociedade civil e conclamando a participação de todos os setores sociais, adverte Saviani (2009) que esse movimento foi constituído como um aglomerado de grupos empresariais com representantes e patrocínio de entidades como o Grupo pão de Açúcar, Fundação Itaú Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar-DPaschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça-Parte Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros.

Ao discorrer sobre as bases da sustentação do PDE, Saviani (2009) verifica o grau em que o PDE está apto a assegurar a qualidade da educação básica. O autor sinaliza que a infraestrutura de sustentação do PDE se assenta em dois pilares, o técnico e o financeiro. Do ponto de vista técnico, o PDE apoia-se em dados estatísticos referentes ao funcionamento das redes escolares de educação básica e em instrumentos de avaliação construídos a partir de indicadores do aproveitamento dos alunos e expressos nas provas aplicadas regularmente sob coordenação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), os quais deram origem ao IDEB, caracterizando-se como o recurso técnico por excelência para monitorar a implementação do PDE, definir e redefinir as metas, orientar e reorientar as ações programadas e avaliar os resultados, etapa por etapa, durante o período de operação do plano. Do ponto de vista financeiro, os recursos básicos com que conta o PDE são aqueles constitutivos do Fundeb, aos quais o MEC se propôs a adicionar, em 2007, um bilhão de reais visando atender, prioritariamente, os mil municípios com os mais baixos níveis de qualidade aferidos por meio do IDEB. Além dos dois pilares citados, o terceiro pilar de sustentação do PDE é o magistério.

Saviani (2009) aclara que para ter êxito, o PDE não depende apenas da base infra estrutural, pois para ser posto em operação ele vai depender, fundamentalmente, dos recursos humanos, em especial dos professores. Afirma que os dois requisitos fundamentais que devem ser preenchidos são as condições de trabalho e de salário, e a formação. Assim, avalia como positiva a iniciativa do MEC de capitalizar a receptividade da opinião pública à questão da qualidade do ensino, por meio da mídia, exemplificada pelo movimento Compromisso Todos pela Educação. Entretanto, alerta para a necessidade de cautela de forma a ultrapassar a visão ingênua de acreditar nas boas intenções das elites econômicas e políticas brasileiras.

Desta forma, Saviani (2009) comenta que não deixa de ser positivo que um grupo de empresários defenda a necessidade de ampliação dos recursos investidos na educação, ao que consta, eles foram levados a essa posição em decorrência do desafio lançado pelo ministro da Educação, ou seja, de incluir na pauta o aumento de recursos para a educação, pois ao criticar os gastos públicos, propor o enxugamento das contas governamentais, exigir a redução do tamanho do Estado, o empresariado vinha inviabilizando qualquer possibilidade de ampliação dos investimentos públicos em educação. O autor situa, ainda, que em resposta a esse desafio foi proposto o movimento Compromisso Todos pela Educação, que fixou, na meta de número 5, a necessidade de ampliação do percentual do PIB investido na educação básica. Em contrapartida, esses mesmos empresários demonstraram-se resistentes ao financiamento público da educação superior, incentivando, dessa forma, o domínio desse nível de ensino pela iniciativa privada, e, admitida a hipótese de que parcela desse ensino seja mantida sob responsabilidade do Estado, com a gratuidade abolida. Diante desse contexto, alerta para a questão de que a formação de professores é, e deve ser, cada vez mais, atribuição da educação superior e sem o investimento adequado a busca de melhoria da qualidade da educação básica terá dificuldades de chegar a resultados significativos.

Acompanhando as ideias de Saviani (2009), a lógica proposta do Compromisso Todos pela Educação tem como base a “pedagogia dos resultados”. Ao governo cabe aplicar os instrumentos de avaliação dos produtos de maneira a forçar que o processo se ajuste às exigências postas pela demanda das empresas. Essa lógica é pautada pelos mecanismos das chamadas “pedagogia das competências” e da “qualidade total”. Ao aproximar a organização das escolas ao funcionamento das empresas, esses mecanismos trazem a ideia de que aqueles que ensinam são prestadores de serviço e os que aprendem são clientes, isto é, a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável.

Nessa perspectiva, o verdadeiro cliente das escolas é a empresa e os educandos são os produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem aos seus clientes. E, para tanto, engajam-se na tarefa todos os participantes do processo, propondo a melhoria contínua das formas de organização, seus procedimentos e seus produtos, de maneira similar constata-se que o movimento TPE comunga dessa mesma ideia que pôde ser observada nos discursos analisados. A fim de garantir a perpetuação dessa lógica, novas articulações com a esfera pública na formulação da política educacional são necessárias,

em especial, no que se refere ao conhecimento considerado “útil” a ser ensinado nas escolas e que será tratado a seguir.

#### **4.4 O movimento Todos pela Educação na defesa da Base Nacional Comum Curricular.**

Ao abordar a forma que as corporações globais usam as escolas para moldar o homem para o mercado, Spring (2018) levanta a seguinte indagação: Por que tantos economistas estão envolvidos em pesquisas em políticas educacionais? Acerca desse questionamento o autor utiliza-se do termo “economização” para explicar o envolvimento crescente dos economistas nas pesquisas relacionadas à educação e à avaliação da eficiência de escolas, tendo como parâmetro as análises de custo-benefício e a promoção da concorrência entre as instituições educacionais em um ambiente competitivo.

Sobretudo, a aplicação de um raciocínio econômico alinhado aos princípios da escola de Chicago e ao conceito de capital humano desenvolvido e popularizado por Gary Beck, nos anos 1960, levaram à conclusão de que a escola tinha a finalidade de trabalhar as habilidades e competências necessárias ao crescimento econômico e à produtividade:

Os argumentos para o capital humano contribuíram para a ideia da educação como atividade primariamente econômica. O conhecimento e as habilidades desenvolvidas na escola eram cruciais para que fossem utilizadas na atividade econômica. Os trabalhadores com altos níveis de habilidade e conhecimento adquiridos através da educação e da experiência eram capazes de “produzir mais com os mesmos insumos em terra, em maquinário, em materiais e em tempo do que aqueles desprovidos destes traços”. Este raciocínio resultou no apelo para que a escola transmitisse aos alunos o conhecimento e as habilidades que aumentassem o crescimento econômico e a produtividade. Desde a perspectiva do custo-benefício, os benefícios dos investimentos em educação compensam os custos do crescimento salarial individual pela produtividade e crescimento econômico. (SPRING, 2018, p. 20-21).

Sob essa ótica, os investimentos em educação atrelados ao capital humano são justificáveis, pois:

[...] Os economistas designam como capital humano “o estoque de conhecimentos economicamente valorizáveis e incorporados nos indivíduos”. Trata-se, em primeiro lugar, de qualificações adquiridas dentro do sistema de ensino ou por experiência profissional. Mais amplamente, essa noção pode englobar os vários trunfos que o indivíduo pode fazer valer no mercado e vender aos empregadores como fonte potencial de valor: aparência física, boa educação, maneira de ser e pensar ou estado de saúde, por exemplo. Assim, segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o capital humano reúne “os conhecimentos, as qualificações, as competências e as características individuais que facilitam a criação do bem-estar pessoal, social e econômico”. Embora não esteja inteiramente original, a concepção de capital humano faz um enorme sucesso nos organismos

internacionais e entre governos ocidentais, não só porque propõe uma estratégia de “crescimento duradouro”, como dizem seus promotores, mas porque oferece uma justificativa econômica às despesas com educação, a única válida para os “decisores” de hoje. [...] (LAVAL, 2019, p. 51).

Em consonância com essa concepção economicista da educação baseada no entendimento de que o gasto com a educação é destinado em primeiro lugar à formação de um capital humano, o questionamento que se coloca é acerca da definição de quem será a responsabilidade de financiar tais custos, bem como quem deverá definir os conteúdos a serem ensinados.

[...] Dependendo do ganho esperado, o financiamento deve ser dividido entre o Estado, a empresa e o indivíduo. O Estado não pode se desinteressar da educação porque há “externalidades positivas”, isto é, efeitos benéficos para toda a coletividade. Contudo, se o Estado deve assumir uma parte dos gastos com educação, ele também deve criar condições para que os indivíduos façam escolhas racionais e assumam os custos que legitimamente cabem a eles. Embora os poderes públicos devam assegurar a educação inicial, dada a grande rentabilidade social dos investimentos nela, eles também devem recorrer ao financiamento privado, proveniente tanto das famílias como das empresas, em especial em um período marcado pela “intensificação das restrições orçamentárias”. Diversificar as fontes de financiamento aparece como o único caminho racional, porque transfere para as famílias parte crescente das despesas, na proporção das vantagens privadas que ela obtém com a educação. Quando a OCDE e o Banco Mundial propõem um financiamento diversificado ou um “confinanciamento” da educação é a essa lógica do retorno educacional que estão se referindo. (LAVAL, 2019, p. 53).

No contexto do capital humano defendido pela OCDE, a busca incessante em se adquirir habilidades técnicas e interpessoais que atendam às expectativas dos empregadores torna a aprendizagem uma tarefa obrigatória ao longo da vida para todos que almejem algum êxito no mercado de trabalho competitivo, pois:

[...] O que importa não é a qualidade nem a quantidade de conhecimentos adquiridos, principalmente se forem inúteis ou inadequados. O que interessa é a capacidade do trabalhador de continuar aprendendo durante toda a sua vida aquilo que for útil profissionalmente. Essa capacidade de “aprender a aprender” é indissociável das outras competências profissionais e das relações com o outro no grupo de trabalho. Criatividade, facilidade de convívio e traquejo com os códigos de base são as condições necessárias para essa capacidade permanente. Em outras palavras, as análises convergentes do meio industrial e das esferas políticas consistem em pensar que a escola deve dar ferramentas suficientes ao indivíduo para que ele tenha a autonomia necessária para uma autoformação permanente, uma “autoaprendizagem” continuada. Conseqüentemente, a escola deve abandonar tudo o que se assemelhe a uma “acumulação” de saberes supérfluos, impositivos, maçantes. [...]. (LAVAL, 2019, p. 72).

Em análise convergente, Spring (2018), esclarece que a aprendizagem, inserida no contexto da globalização de capital, deve ser permanente, ou seja, ao longo da vida com o objetivo de adaptar os trabalhadores às inconstantes exigências do mercado e à

possibilidade de emigrar na procura por empregos melhores. A educação é vista como meio para que as pessoas obtenham o conhecimento necessário para fazer escolhas em economias competitivas de livre mercado.

Laval (2018) pontua sua explanação com inúmeras referências sobre a educação no contexto do neoliberalismo. Para o autor, a escola neoliberal comandada pela eficiência pode garantir uma base mínima de competência que dará a cada indivíduo uma empregabilidade igualmente mínima, mas não garante que dará à maioria a possibilidade de adquirir uma cultura mais ampla. Desta forma, cabe ao ensino escolar garantir a formação inicial preparatória para a formação profissional esperada pelo mercado de trabalho. Por esse viés, a existência da escola é justificada para garantir a acumulação básica de capital humano em detrimento da transmissão da cultura geral por razões desinteressadas.

A lógica empresarial é a de que cabe à escola associar a formação dos estudantes aos conhecimentos necessários para garantir produção, assim verifica-se a ênfase dada ao aprender a aprender e a aprender a fazer:

[...] Visto que é no exercício da atividade que o trabalhador aprende a fazer as escolhas ótimas que se esperam dele, a empresa deve se tornar uma “organização qualificadora” ou “educadora”. Essa concepção dá à empresa um certo “ponto de vista” sobre a educação e legitimidade para intervir na “formação inicial”. Por isso é que vemos o meio patronal pleitear um ensino que dê cada vez mais espaço às maneiras de ser e fazer, que dê ênfase às operações, as atividades e às produções, que se mobilize todos os aspectos da personalidade do indivíduo. O ensino reformulado segundo o desejo dos patrões deve permitir que o trabalhador assimile discursos e os reproduza em condições de interação entre colegas ou na relação com clientes e fornecedores; adote retóricas mobilizadoras; procure e use informações novas; e, assim, seja capaz de corresponder à exigência de autonomia controlada que a organização espera do assalariado. (LAVAL, 2019, p. 70).

Portanto, é um engano afirmar que o neoliberalismo defende a extinção da educação básica, ao contrário, a lógica da reforma educacional proposta pelo empresariado é baseada na garantia da formação inicial para o maior contingente de pessoas possível, objetivando a mão de obra com qualificação básica disponível em grande escala, cabendo a cada indivíduo, após receber a formação inicial, responsabilizar-se por sua própria aprendizagem ao longo da vida

[...] A via neoliberal não visa à diminuição generalizada dos conhecimentos e à desqualificação maciça da força de trabalho. Visa à eficiência tanto nos meios como nos fins da escola, na medida em que a escola é sempre um recurso para a competitividade. A ideia dominante é combater as diversas formas de analfabetismo ou os diferentes tipos de evasão escolar, mas consiste sobretudo

em transmitir uma determinada cultura, mais útil e em sintonia com as necessidades das empresas, a indivíduos que se tenta pré-adaptar aos postos de trabalho que vão ocupar. [...] Os empregadores, em geral, não têm interesse em diminuir o nível de qualificação da mão de obra. Ao contrário, é mais interessante para eles contratar jovens diplomados, mas sub-remunerados em relação aos postos para os quais são formados, mesmo com a promessa de que vão “subir” ao longo da vida...O objetivo de elevar o nível geral do “capital humano” não foi abandonado, mas depende de uma mudança do paradigma educacional: é nesse sentido que a escola neoliberal constitui um modelo singular. Ela não é apenas uma escola pública enfraquecida e empobrecida: ela é isso também, mas é principalmente diferente, pensada como diferente. Nada ilustra melhor essa intenção que a vontade de repensar a educação como um processo “ao longo da vida”, que depende de uma dilatação e de uma flexibilização da relação pedagógica, a qual, por sua vez, está diretamente relacionada com as necessidades das empresas em matéria de tecnologia e organização. [...] (LAVAL, 2019, p. 286-287).

No que concerne a aferição da aprendizagem voltada ao capital humano, a partir do ano de 2000, foi implantado o *Programme for International Student Assessment*, traduzido para a língua portuguesa e conhecido no Brasil como Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Isto é, trata-se de um programa de avaliação de comparativo internacional, realizado pela OCDE a fim de promover indicadores de qualidade dos sistemas nacionais de educação e do capital humano de um país. O teste aplicado pelo PISA é focado na interpretação de texto, matemática e ciências, padronizado para diferentes culturas a fim de mensurar o rendimento dos sistemas nacionais de ensino atrelados ao desenvolvimento econômico de cada país.

No papel de “Ministério Mundial” da educação, a OCDE disseminou ideias de capital humano e, como Gary Becker, ampliou o sentido delas para incluir a maior parte dos aspectos da vida cotidiana. Também abandonou ideias de planejamento de mão de obra e focou na aferição da qualidade geral da força de trabalho de um país através das pontuações dos testes. Estas ações contribuíram para a padronização da educação mundial e para a criação de uma cultura de escolarização global. Além disso, os resultados dos testes foram usados pelos economistas em previsões questionáveis acerca do futuro econômico do país. (SPRING, 2018, p. 92).

Por conseguinte, o PISA tornou-se o meio mais confiável para fornecer indicadores que subsidiam as decisões econômicas e os investimentos em um determinado país:

Tanto os primeiros membros da Escola de Chicago quanto os oficiais da OCDE expressaram preocupação em relação à ideia de que as credenciais educacionais são uma boa forma de prever o valor econômico de um indivíduo. O número de anos de escola não poderia prever, conforme argumentaram, o valor futuro do capital humano. A confiança em simplesmente colocar mais pessoas nas escolas para alcançar credenciais mais altas resultou na inflação da educação e num excesso de oferta de universitários graduados. Consequentemente, o argumento mudou de “anos de escolaridade” para as “habilidades aprendidas de fato”. Isso resultou em uma confiança na aferição dos níveis de habilidades através das pontuações, pressupondo-se que os

resultados do PISA refletiam o nível das habilidades de um país e eram bons prognósticos de saúde econômica. (SPRING, 2018, p. 92-93).

Uma vez que as orientações da OCDE e do Banco Mundial recomendam que diversos países alinhem os seus currículos escolares às competências e habilidades consideradas úteis para o mercado de trabalho:

As habilidades são, supostamente, a varinha de condão que resolverá tanto os problemas econômicos quanto sociais. Em uma publicação do início do século XXI, “O bem-estar das nações: o papel das habilidades e do capital humano e social”, os redatores da OCDE listam o que eles consideram habilidades-chave: “Comunicação: audição, fala, leitura ou escrita” e “capacidade aritmética”. Além disso, o documento da OCDE promove habilidades intrapessoais como “habilidades interpessoais: motivação/perseverança, saber aprender e capacidade de fazer julgamentos”, e “aptidões interpessoais: capacidade de trabalho em equipe e liderança. Consequentemente, a ênfase da educação recai sobre o ensino do letramento (leitura, escrita e expressão oral) e da matemática (capacidade aritmética). Habilidades interpessoais devem ser ensinadas na pré-escola, ao longo de outros anos de escolaridade, na família e nas relações sociais da criança. (SPRING, 2018, p. 117).

Ao passo que ainda não é possível abstrair completamente o sistema educacional, a lógica empresarial é introduzir o currículo baseado nas competências de forma a tornar a certificação escolar estritamente ligada a formação da mão de obra almejada pelas empresas:

As palavras nunca são neutras, nem mesmo quando querem ser apenas técnicas, operacionais, descritivas. Substituir a palavra *conhecimento* pela palavra competência não é sem importância. [...] O emprego estratégico do termo tanto na empresa como na escola é indissociável da “nova gestão dos recursos humanos”, em que a escola representa o papel primitivo. Esse uso via sobretudo pôr em questão a tarefa tradicional da escola, a transmissão de conhecimento e a formação intelectual e cultural no sentido mais amplo do termo. (LAVAL, 2019, p. 76).

Ao ser associada à característica individual, a categoria de competências faz parte da estratégia de individualização das novas políticas de gestão baseada no capital humano, pois:

[...] Qualidade pessoal reconhecida em dado momento, não é associada a nenhum direito, não vincula o trabalhador a nenhum grupo ou história coletiva, tende a isolá-lo e a esmigalhar seu percurso profissional. O empregador não compra apenas um serviço de produção durante um tempo definido ou uma qualificação reconhecida por um referencial coletivo como na época da regulação fordista após a guerra: ele compra um “capital humano”, uma “personalidade global”, que combina qualificação profissional *stricto sensu*, comportamento adequado à empresa flexível, propensão ao risco e à inovação, comprometimento máximo com a empresa etc.[...] (LAVAL, 2019, p.79).

O currículo baseado na formação de competências e habilidades acaba por facilitar o processo de adequação da massa trabalhadora às ordens internas da empresa. As grandes

corporações encontram nas bases nacionais curriculares um instrumento eficaz para moldar os estudantes aos interesses do mercado. Desta forma a educação voltada para a cidadania democrática e para a justiça social é cada vez mais prejudicada pelos ditames do mercado.

Em consequência disso, a atuação do Estado no contexto educacional brasileiro está estreitamente ligada às relações de poder inerentes a um determinado tempo histórico. Na década de 90, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) tiveram influência nas políticas educacionais, por meio dos grandes eventos internacionais que traçaram as diretrizes da política educacional com base no modelo econômico capitalista. O Banco Mundial, responsável pelo financiamento, também teve grande atuação na política educacional de países em desenvolvimento como o Brasil. Os organismos internacionais encontraram um campo fértil para construção e difusão de estratégias de desenvolvimento desdobradas dos documentos oriundos dos significativos eventos que integraram as agendas internacionais, o que afetou a política educacional no Brasil.

Dentre tais eventos dá-se destaque à Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, coordenada pelo Programa das Nações Unidas (PNUD), pela UNESCO, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e pelo Banco Mundial. As recomendações advindas da Conferência serviram de referência, no Brasil, para a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). O referido Plano incorporou as orientações doutrinárias e as metas quantitativas dos organismos externos e teve como finalidade a prestação de contas à comunidade internacional diante do insucesso do Brasil na área da educação.

A intencionalidade do Banco Mundial em relação a educação sempre esteve ligada ao viés econômico, pois:

Uma característica única dos objetivos educacionais do Banco mundial é preparar a população para valer-se do capital e dos mercados livres. Nos primeiros anos do Banco, a utilidade da educação era fornecer capacidades necessárias para a boa utilização do capital gerado pelos empréstimos em obras de infraestrutura. Quando a economia neoclássica passou a dominar o pensamento dos executivos do Banco, a educação tornou-se importante por lidar com o movimento global de capital e por preparar a população quanto à participação em livres mercados. Um problema resultante do fluxo global de capital e dos mercados livres foi observado: a natureza instável do mercado de trabalho e da migração global de trabalhadores. (SPRING, 2018, p. 167).

Cabe ressaltar que os organismos internacionais oferecem investimentos e financiamentos. Isto ocorre em meio a um campo de disputa pela decisão da forma como se dá a organização da educação de um país.

Nesse sentido, as orientações do Banco mundial para o ensino básico e superior são extremamente representativas desse novo momento, refletindo a tendência da nova ordem econômica mundial. Assim, para defender a visão capitalista, a estratégia é articular um ensino mais eficiente, de “qualidade” e que proporcione uma formação adequada às novas necessidades. No entanto, a descentralização e a privatização do ensino são estimuladas, extinguindo a gratuidade, priorizando uma seleção pautada cada vez mais pelo desempenho, num processo de seleção natural de capacidades. (BRANCO, 2018, p. 33-34).

Além do mais, a atuação dos organismos internacionais nas reformas do Estado brasileiro tem influência direta na legislação e na promoção das reformas educacionais, regulando, desta forma, o sistema de ensino:

Assim, as reformas não têm como função precípua a resolução de problemas do campo educacional e das questões sociais, estando mais vinculadas às crises econômicas e ao setor produtivo, priorizando, muitas vezes, o ensino para obter um profissional flexível em detrimento da formação social do cidadão. (BRANCO, 2018, p. 13).

Para Freitas (2018, p. 29) a reforma permite o alinhamento da escola às necessidades dos novos processos produtivos, coordenados pela OCDE e agências internacionais, visando a inserção das cadeias produtivas nacionais na lógica das cadeias internacionais, o que exige um alinhamento com as necessidades da Quarta Revolução Industrial.

As reformas expressam visões gerais ou de grupos que possuem interesses privados em comum e, para isso, organizam-se em busca de novas alianças com partidos políticos, agentes educacionais e governos:

No contexto de reformas, o Brasil tem experimentado, desde o início da década de 1990, amplo processo de ajuste do sistema educativo. Entretanto, esse reconhecimento e esse empreendimento ocorreram de acordo com uma lógica economicista, cujo projeto educativo teve como objetivo adequar a escola às novas demandas e exigências de mercado. Nesse sentido a Educação acessível para todos, atendendo às necessidades de mercado, também assumiu uma perspectiva de mercadoria, aprofundando ainda mais sua fragmentação, dualização e seleção social e cultural. (BRANCO, 2018, p. 96).

Dentre o contexto das reformas, tem-se como exemplo a proposta de alinhamento curricular às competências exigidas pelo mercado apresentadas no Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). O referido Plano previa a fixação dos conteúdos

mínimos determinados pela Constituição. Ao analisar o discurso contido no documento, percebe-se a visão utilitária dos conteúdos curriculares:

O MEC, com o concurso das representações educacionais e da sociedade, deverá propor e especificar os conteúdos nacionais capazes de pautar a quantidade de educação socialmente útil e de caráter universal a ser oferecida a todas as crianças, consideradas suas diferenças. Complementações curriculares serão propostas em cada sistema de ensino e escolas, respeitando a pluralidade cultural e as diversidades locais. Igualmente pesquisas serão desenvolvidas para fundamentar avanços no âmbito das competências sociais, visando a enriquecer o processo curricular da escola. (BRASIL, 1993, p. 45).

A ideia desenvolvida em Melati (2017), no decorrer da década de 1990, o enfoque internacional foi confirmado com a prioridade dada ao ensino fundamental em detrimento das demais etapas e modalidades de ensino. A redefinição do papel do Estado na política educacional foi marcada pela reforma que visou o processo de descentralização de recursos em consonância com a política de governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC). Por outro lado, o Ministério da Educação (MEC) adotou o caráter centralizador ao definir os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Essa ação demonstrou a intencionalidade de controle do sistema educacional por parte do Estado que, por esse viés, apresenta-se máximo e atuante. Assim, a ação do MEC na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais ocorreu de forma invertida, ou seja, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, instituídas pela Resolução - Câmara da Educação Básica (CEB) n. 2, de 7 de abril de 1998, foram publicadas no ano seguinte ao da publicação dos PCN. As Diretrizes, por terem um caráter geral e conterem o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos educacionais deveriam ser a base para a elaboração das políticas educacionais propostas MEC, cuja lógica era ver rapidamente os PCN aprovados pelo CNE e efetivados nas redes de ensino. Os impasses gerados pelo MEC e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), acerca das definições curriculares, caracterizam a tendência centralizadora apresentada pela política educacional do governo FHC, a partir da segunda metade da década de 90, o que é percebido pela intensa presença da equipe técnica do MEC na elaboração dos PCN em detrimento de uma maior participação da sociedade nesse processo.

Portanto, a imposição verticalizada de um currículo mínimo, sem a consideração de outros aspectos, não é condição de melhoria do sistema educacional brasileiro e certamente, não foi. A implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais torna evidente a fragmentação de ações e a imposição centralizadora do MEC a fim de atender as determinações dos organismos internacionais.

Dessa forma, percebe-se que desde o governo FHC existiam tentativas de implantação verticalizada de conteúdos mínimos curriculares nacionais para o País. O artigo 210. da Constituição Federal de 1988 determina que serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional prevê em seu artigo 26 que os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

No período que compreende os anos de 2009 à 2011 o CNE teve o importante papel de elaborar e aprovar Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio que foram homologadas pelo MEC, reforçando a concepção da educação básica prevista na Lei de Diretrizes e Bases (LDB).

Diante do exposto, é possível verificar que a legislação que ampara a construção de uma Base Nacional Comum Curricular não é recente, pois foi tratada no Plano Nacional de Educação (2014-2024):

Mercê da Emenda Constitucional n. 59/09 e da Lei n. 13.005/14, especificamente meta 2, estratégia 2.2, e meta 3, estratégia 3.3 o Plano Nacional de educação preveem configuração, respectivamente, da base nacional comum curricular do ensino fundamental e do ensino médio mediante instância permanente de negociação e de cooperação entre união, os estados, Distrito Federal e os Municípios. Esta base, conforme as estratégias 2.1 e 3.2, deverá ser articulada pelo MEC em conjunto com os entes federativos, sob a forma de direitos e objetivos de aprendizagem em consonância com a participação dos profissionais da educação, estudiosos e pesquisadores. (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 48).

Neste sentido, a promoção do diálogo é de fundamental importância devido à grande extensão geográfica brasileira e a diversidade cultural e econômica nos diferentes contextos em que estão inseridas as escolas brasileiras. Portanto, ao considerar a diversidade brasileira, a base nacional comum curricular deveria buscar a unidade a ser trabalhada pelos diferentes entes federados em detrimento da uniformidade que aniquila a criatividade do processo educativo:

Logo, uma discussão sobre os conteúdos comuns mínimos dos currículos em sua dimensão de base nacional comum deve desaguar no caminho próprio defendido pelos grandes nomes da educação: o diálogo que a Constituição denomina de regime de *colaboração* sob a égide da *gestão democrática*. E aqui se insere a participação dos interessados no assunto, de modo a abrir um

diálogo consistente e sólido entre a administração da educação, os profissionais no exercício da docência e os estudiosos da matéria. (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, P. 50).

Cabe ressaltar o pedido de vistas das três conselheiras do Conselho Nacional de Educação (CNE) Aurina Oliveira Santana, Malvina Tuttman e Márcia Angela Aguiar, na ocasião da análise da terceira versão da BNCC apresentada ao CNE pela equipe dirigente do MEC. Embora tenham manifestado os três votos contrários, a Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica, foi aprovada pelo CNE e homologada pelo Ministro da Educação Mendonça Filho. Entretanto, destaca-se a relevante preocupação com o caminho tomado ao desconsiderar-se as Diretrizes Curriculares Nacionais e a participação efetiva dos profissionais da educação, no processo de elaboração da BNCC:

Alguns caminhos poderiam ser tomados para atender ao PNE. Um deles, utilizando a metodologia que está sendo adotada, privilegia uma centralidade de um Documento cuja lógica e dinâmica pedagógica atenta para os objetivos de aprendizagem descolados do desenvolvimento, como definido no PNE. Outro caminho, implicaria no aprofundamento das discussões e melhoria do Documento por meio da busca de efetiva conexão deste com a definição legal de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Este segundo caminho, já destacado pelas Conselheiras em várias ocasiões, teriam por centralidade a discussão e retomada dos referenciais das atuais Diretrizes Curriculares, emanadas do CNE, em um desenho pedagógico que permita uma unidade nacional sem prescindir da diversidade, possibilitando que articule direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e, ao mesmo tempo, reforce o protagonismo dos profissionais da educação na elaboração de propostas curriculares das instituições e escolas. Isso já está posto na Coletânea do CNE de 2001, citada no presente texto. Caberia, portanto, a elaboração de diretrizes para que as Secretarias de Educação, em conjunto com as instituições educativas e escolas e as representações sociais, implementassem as atuais Diretrizes sem o risco de um estreitamento curricular, atendendo o que também está previsto no PNE, no que se refere às diversidades regionais, estaduais e locais, além da necessária articulação entre direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. (AGUIAR; DOURADO, 2018, p. 18-19).

Com efeito, o entendimento legal previsto na LDB de que a educação deve ser organizada tomando como base os princípios do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, bem como a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura o pensamento, a arte e o saber, pode-se constatar o cuidado a ser tomado na definição de uma base nacional comum curricular, pois:

[...] O que é *básico* e o que é *comum*, além de não ser neutro, trazem uma consequência de difícil equação que é dizer qual é a *formação* desejada. Diante disso, recorro à própria Constituição Federal de 1988 como forma de ter mais luzes para desvelar a questão e, então, esclarecer como esses conceitos devem

emergir nas disputas ideológicas que se inserem no campo da educação escolarizada. (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 57).

A educação baseada nos princípios constitucionais da cidadania, dignidade da pessoa humana, da cidadania e dos valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, não deveria ser pensada em uma perspectiva de homogeneização, pois:

A ideia de base contida na LDB e que pode se extrair da Constituição Federal é pela definição de referências curriculares comprometida com a pluralidade, diversidade e não discriminação. Abraçar uma compreensão de prescrições fixistas e descritores de conteúdos, competências e habilidades é assumir uma contradição entre o pluralismo de ideias e um projeto universalizante de conhecimentos comprometidos com a homogeneização. (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 60).

No artigo *O público e o privado na educação* Projetos em disputa? Peroni e Caetano (2015) esclarecem que no Brasil, o processo de privatização do público ocorre de várias formas, tanto por meio da direção quanto da execução das políticas educativas, como é o caso Movimento Todos pela Educação, em que os empresários acabam influenciando o governo federal, tanto na agenda educacional quanto na venda de produtos educativos. As autoras explicam que:

Isso também acontece por meio da execução, que ocorre, principalmente, para as pessoas mais vulneráveis, na educação de jovens e adultos, creches, educação especial e educação profissional. Mas também ocorre ao mesmo tempo na execução e direção, como verificamos nos estudos sobre as parcerias em que instituições privadas definem o conteúdo da educação e também executam sua proposta por meio da formação, da avaliação do monitoramento, premiação e sanções que permitem um controle de que seu produto será executado. (PERONI; CAETANO, 2015, p. 339)

Ao abordarem sobre quem são os sujeitos envolvidos no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas relações com instituições públicas e privadas, Peroni e Caetano (2015) esclarecem que o Movimento Todos pela Educação se articula com as instituições apoiadoras do Movimento pela Base e vários de seus membros têm assento no Fórum Nacional de Educação, criado pela Portaria MEC n. 1.407/2010. As autoras consideram que o setor privado mercantil, organizado ou não em redes, não é uma abstração e sim formado e operado por sujeitos individuais e coletivos que se materializa em um projeto de classe e faz parte de uma ofensiva histórica do capital e destacam que.

[...] ao mapear os sujeitos desse movimento, encontramos praticamente os mesmos, como, por exemplo, Consed e Undime e ainda a Fundação Lemann, que vem influenciando e articulando especialmente eventos sobre currículo e a Base Nacional Comum com os secretários estaduais de educação (Consed) e secretários municipais de educação (Undime). A Fundação Lemann possui

uma página nas redes sociais de apoio ao Movimento pela Base. O Movimento Todos pela Educação também aparece como parceiro em diversos eventos com a Fundação Lemann, Consed e Undime, que se tornam, em diferentes momentos, porta de entrada para que essas instituições atuem com seu projeto hegemônico de sociedade e de educação. (PERONI; CAETANO, 2015, p. 345)

O projeto universalizante de conhecimentos defendido pelos movimentos empresariais brasileiros que propõem as reformas na educação é oposto ao pluralismo de ideias previsto na Constituição Federal e na LDB. Entretanto, encontra-se plenamente alinhado ao receituário da OCDE, responsável pela elaboração de discursos que estejam de acordo com os interesses privatistas, trazendo uma pressão externa e internacional para as atuais políticas unificadoras do currículo escolar:

A partir do PISA (*Programme for International Student Assessment*) e de pesquisas comparativas, as políticas educacionais foram se globalizando com base em diretrizes da OCDE que, tendo uma avaliação internacional, passou a pressionar por um currículo que permitisse a legitimação dessa avaliação. Seguir as determinações da OCDE se constitui em referência para qualidade da educação mundial, trazendo um fenômeno de “*ranqueamento*” de países que acabou por estabelecer os padrões curriculares necessários para o alcance de um desempenho comparativamente satisfatório sob essa perspectiva globalizante e mensurável da educação. A OCDE, assim, passa a ocupar, para muitos países seguidores desse receituário, o lugar de “*Ministro da Educação Mundial*”. (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 79).

No que tange as teorias em apreço, quanto a intencionalidade de se moldar a educação à lógica do mercado, é possível afirmar que um currículo é neutro? Afirmar a neutralidade na seleção de conhecimentos preconizados é desconsiderar a contradição e a pluralidade de interesses que se colocam em disputa e as relações de poder inerentes à sociedade capitalista, fazendo prevalecer a ideologia aceita e defendida por uma camada privilegiada que determina o que se pode e deve ser ensinado nas escolas:

Lado outro, a ideologia pode operar no sistema educacional para poder se legitimar e criar uma visão parcializada dos problemas brasileiros. Aí sim, temos um problema que dificulta a visão das questões sociais que a escola deveria trazer para seu interior. Não é possível aceitar a naturalização e a neutralidade dos conhecimentos, uma vez que podemos contribuir para a compreensão parcializada e fragmentada dos fenômenos sociais e sobre as causas das desigualdades. (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 75).

Conforme tratado, anteriormente, após vários anos de atuação do TPE com influências significativas na definição das políticas de educação, como foi o caso da implantação do PDE, e, conseqüentemente, a sistematização das avaliações externas em grande escala, verifica-se o discurso contido no documento Educação Já - Uma proposta suprapartidária de estratégia para a Educação Básica brasileira e prioridades para o Governo Federal em 2019-2022, publicado em dezembro de 2018. Trata-se de uma

recente publicação do TPE que tem a intencionalidade de moldar a educação em conformidade com seus anseios, pois sinaliza para a:

Constatação de que as políticas educacionais brasileiras não têm tido força para garantir melhorias significativas em escala na qualidade da educação básica, em particular no que diz respeito aos indicadores de aprendizagem (nosso maior desafio). (TODOS PELA EDUCAÇÃO -EDUCAÇÃO JÁ, 2018, p. 6).

Ao verificar o discurso hegemônico percebe-se a intencionalidade de reforçar a ideia da incapacidade do Estado em garantir a educação de qualidade, portanto é possível considerar um alinhamento do TPE às mais diversas formas de privatização:

É importante destacar que os discursos hegemônicos, com vistas a garantir a influência preponderante sobre as massas, se tornam comuns, pregando a incapacidade do Estado de oferecer serviços de qualidade, como a educação, a saúde, a segurança, e incentivando a privatização e a terceirização de serviços públicos. Soma-se a isso a necessidade do capital na formação de trabalhadores, capazes de exercer as funções requeridas pelos avanços tecnológicos nos meios de produção. (BRANCO, 2018, p. 12).

De fato, o neoliberalismo utiliza o discurso da crise e dos baixos índices dos resultados das avaliações externas da escola pública como consequência da incapacidade administrativa e financeira do Estado de gerir a Educação. Portanto, na visão neoliberal, para que a escola pública seja bem gerida torna-se necessária a implantação da organização proposta pela visão empresarial, cujo objetivo é a reestruturação do sistema educacional às necessidades de treinamento e formação de mão de obra para a indústria e o comércio:

É lícito supor que, por meio desses mecanismos, pretende-se repassar a responsabilidade que é do Estado para a sociedade, tornando a escola aporte para as ideologias e necessidades do mercado. Assim, a construção desse espaço hegemônico inibe visões alternativas e contrapostas ao capitalismo porque são reprimidas a ponto de desaparecerem da reflexão e do pensamento, até mesmo daqueles grupos mais vitimizados pelo presente sistema. (BRANCO, 2018, p. 23).

Por conseguinte, os discursos que compreendem a educação pelo viés econômico continuam presentes no documento produzido pelo TPE:

O Brasil vive hoje um momento instável e de grandes obstáculos políticos, econômicos e sociais. Os governos eleitos em 2018, tanto em âmbito nacional quanto estadual, terão a responsabilidade de promover mudanças estruturantes no País, de modo a assegurar que o processo de retomada econômica e de melhoria do quadro social atualmente instalado se dê de maneira consistente e duradoura. Nesse cenário, é fundamental que a educação básica ganhe prioridade na agenda política brasileira, uma vez que não há país social e economicamente desenvolvido sem educação de qualidade. (TODOS PELA EDUCAÇÃO-EDUCAÇÃO JÁ, 2018, p. 11).

Após essa constatação supracitada, o TPE indica aos futuros governantes eleitos a necessidade de reformas que deverão estar vinculadas ao desenvolvimento econômico. Essa constatação pode ser observada no seguinte discurso:

É verdade que o País passa por grave situação fiscal (tanto na União quanto em diversos Estados e Municípios), o que torna a gestão educacional ainda mais complexa. No entanto, há elementos importantes a serem considerados que mostram que estamos em momento propício para mudanças relevantes. Primeiramente, o período crítico pelo qual o Brasil passa abre espaço para uma rediscussão das prioridades nacionais e traz consigo a oportunidade de se avançar em uma agenda de reformas e medidas transformadoras, na qual as políticas educacionais precisam estar inseridas. Isso se torna ainda mais importante, ao considerarmos que o início de novos mandatos usualmente traz oportunidades significativas para a adoção de ações estruturantes. (TODOS PELA EDUCAÇÃO-EDUCAÇÃO JÁ, 2018, p. 15).

Em seguida aponta para a implementação da Base Nacional Comum Curricular, o que amplia um grande nicho de mercado no que se refere à reformulação de materiais didáticos e formação de professores, a fim de atingir-se maiores resultados nas avaliações externas já consolidadas:

Em segundo lugar, o próprio estágio de desenvolvimento da política educacional brasileira gera uma possibilidade ímpar para avanços. A homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que ocorreu em 2017 para as etapas da educação infantil e do ensino fundamental, e em 2018 para o ensino médio, exigirá que todas as redes de educação do País, públicas e particulares, reformulem seus currículos, propostas pedagógicas, materiais, avaliações e programas de formação de professores. Como observado em outros países, esse processo, se bem implementado, pode desencadear mudanças positivas significativas. Afinal, a explicitação do que todo estudante brasileiro tem direito a aprender é condição necessária para uma estratégia nacional sistêmica voltada à melhoria dos resultados educacionais. Em sentido similar, tal avanço soma-se ao fato de termos, ao longo das últimas décadas, criado e fortalecido um robusto Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) – eixo fundamental para a viabilização de um projeto educacional nacional. (TODOS PELA EDUCAÇÃO-EDUCAÇÃO JÁ, 2018, p. 16).

Para a implantação da BNCC, o movimento TPE recomenda aos futuros governos o cumprimento de diretrizes a fim de garantir a oferta de recursos e programas pedagógicos essenciais em todas as redes de ensino:

- Em regime de colaboração, finalizar o processo de construção/reformulação dos currículos estaduais e municipais iniciado em 2018, com particular atenção para a qualidade dos documentos frente às demandas do mundo atual.
- À luz da BNCC educação infantil, promover melhorias na qualidade do atendimento das creches e pré-escolas, por meio de contínuo fortalecimento de parâmetros nacionais de atendimento, da indução à adoção desses parâmetros, da oferta de materiais orientadores e de programas de formação continuada aos profissionais que atuam nessa etapa.

À luz da BNCC ensino fundamental, garantir o fortalecimento de elementos-chave da gestão pedagógica das redes, com ênfase em: Materiais de apoio de qualidade para alunos e professores (incluindo referências de práticas pedagógicas e recursos digitais, planos de aula e sequências didáticas), com formação específica aos docentes para sua implementação; Programas de formação continuada visando o aprimoramento da prática pedagógica à luz dos novos currículos e dos materiais de apoio, tendo a integração às 10 competências gerais da BNCC como premissa central do desenvolvimento profissional; • Avaliações processuais de aprendizagem atreladas ao currículo, que contemplem um processo ágil de devolutiva dos resultados com fácil leitura pelos professores e gestores escolares; Materiais e programas de reforço e recuperação bem estruturados e políticas efetivas de correção de fluxo.

- Adaptar políticas de natureza pedagógica à BNCC, como o Programa Nacional do Livro Didático, as políticas de disponibilização de recursos digitais e as avaliações externas (SAEB, avaliações estaduais, etc.).

- Ao longo dos anos, realizar revisões na BNCC com o objetivo de aprimorá-la, sempre em processo de diálogo com especialistas, gestores educacionais e profissionais da Educação. (TODOS PELA EDUCAÇÃO-EDUCAÇÃO JÁ, 2018, p. 39).

Logo, o discurso adotado para defesa da BNCC é dissimulado pela defesa do direito de todos frente à desigualdade social na aquisição da educação:

[...] os defensores da BNCC entendem que uma das mazelas da Educação brasileira a ser superada é a ausência de um conteúdo básico e comum em todo o país. Já com uma BNCC, teríamos a possibilidade de superar as desigualdades e a qualidade deficiente da educação. (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 61).

Para o TPE, a estrutura de gestão e implementação da política educacional em todos os níveis da federação é frágil. Sobretudo por compreender que o problema de aprendizagem dos alunos está relacionado com a questão técnica e com a incapacidade dos “gestores” na implementação da política educacional como um todo, pois:

[...] outra variável que explica a fragilização da estrutura de gestão é a baixa institucionalização e capacidade técnica instalada nos órgãos centrais responsáveis pela educação (Ministério e Secretarias de Educação), que muitas vezes contam com profissionais sem preparo adequado para as responsabilidades de seus cargos e, por consequência, adotam, de maneira geral, práticas de gestão estritamente burocráticas e que pouco envolvem e engajam os diferentes atores que, em última instância, são os responsáveis pela implementação das políticas (gestores escolares e professores). Com relação a esse fenômeno, a literatura tem sido clara: o sucesso de uma política pública está altamente relacionado ao grau de institucionalidade e capacidade técnica instalada na máquina pública e ao grau de efetividade em assegurar aderência e compromisso de seus implementadores. Avançar nesse sentido, portanto, é tarefa imprescindível para promovermos mudanças estruturantes na educação. (TODOS PELA EDUCAÇÃO-EDUCAÇÃO JÁ, 2018, p. 29).

Percebe-se o alinhamento do TPE em relação às recomendações internacionais quanto a aprendizagem ao longo da vida:

Importante destacar que as metas também estão correlacionadas com o que foi proposto na “Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável”, elaborada pela Organização das Nações Unidas em 2015, que apresenta um conjunto de Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) a serem alcançados pelos países signatários. As metas do ODS 4 – Educação de Qualidade – visam “assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, além de promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos”, objetivo comum ao que propõe este documento. (TODOS PELA EDUCAÇÃO-EDUCAÇÃO JÁ, 2018, p. 32).

Cabe ressaltar que Laval (2019), desvela que por trás da ideia de aprendizagem ao longo da vida existem interesses privados, pois os indivíduos terão de apelar cada vez mais maciçamente para fontes privadas de financiamento, uma vez que concordem em investir mais na aprendizagem e na aquisição de competências em razão da consequente melhoria das condições de adequação ao mercado de trabalho.

Outro importante aspecto a ser observado no discurso do movimento TPE é a ênfase dada no incentivo aos recursos e técnicas utilizadas nos processos de aprendizagem, uma retomada aos propósitos tecnicistas para a solução dos problemas educacionais com a abertura para outro nicho de mercado no que se refere a implantação em grande escala de tais recursos:

[...] Com a BNCC, abre-se uma oportunidade para fortalecer a oferta desses recursos, de programas pedagógicos básicos e de ferramentas e conteúdos digitais para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais diversificado e interativo. Tal esforço ganha ainda mais relevância ao observarmos que apenas 20% dos professores brasileiros consideram que os recursos e materiais pedagógicos a eles oferecidos são totalmente adequados e que os professores estão cada vez mais interessados em integrar as novas tecnologias à sua prática Educação. [...]. (TODOS PELA EDUCAÇÃO-EDUCAÇÃO JÁ, 2018, p. 38).

No entendimento de Freitas (2012), a ênfase em gestão e a adição de tecnologia são características da forma como os empresários fazem modificações no âmbito da produção. Um novo modelo, denominado neotecnicismo estrutura-se em três grandes categorias: responsabilização, meritocracia e privatização. A responsabilização dá ênfase ao controle de processos para garantir resultados previamente definidos a serem medidos por meio de testes padronizados, cujos resultados são tornados públicos. O que possibilita o ranqueamento do desempenho das redes de ensino e das escolas.

De modo que a meritocracia perpassa a responsabilização e não tem a preocupação em considerar o ponto de partida, ou seja, as condições sociais de cada estudante:

O tecnicismo se apresenta, hoje, sob a forma de uma “teoria da responsabilização”, meritocrática e gerencialista, onde se propõe a mesma racionalidade técnica de antes, na forma de “standards”, ou expectativas de aprendizagens medidas em testes padronizados, com ênfase nos processos de

gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições), ancorada nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, fortalecida pela econometria, ciências da informação e de sistemas, elevadas à condição de pilares da educação contemporânea. (FREITAS, 2012, p. 383).

Em estudo recente, Freitas (2018) alerta que o tecnicismo está mais atualizado considerando a nova base tecnológica, que pode ser mobilizada. Isto poderá fazer com que aquela nascente “tecnologia da educação” dos anos 1970 pareça uma precária pré-escola do tecnicismo.

Ele volta fazendo uso de novos (alguns nem tão novos) desenvolvimentos científicos da Psicologia, Neurociência, Administração, Informação, entre outras, reinserindo em uma nova proposta de política educacional que potencializa seu poder de penetração no sistema público de ensino pela via da *accountability* meritocrática e da privatização e com nova base tecnológica que permite o desenvolvimento de formas de interatividade do aluno com o conteúdo escolar jamais pensadas antes, redefinindo – como era seu desejo inicial inacabado, pois o nível tecnológico nos anos 1970 não ajudou neste objetivo – o próprio trabalho do professor e do aluno, tornando-os dependentes de um processo tecnológico que comanda, por si, o quê, quando e como se ensina. (FREITAS, 2018, p. 105).

Esse novo tecnicismo fortificado pelas atuais tecnologias é essencial na redefinição do trabalho dos profissionais da educação, pois utiliza-se do discurso da modernização com a introdução de uma parafernália tecnológica vendida aos sistemas de ensino com promessas de se obter a melhor posição no ranqueamento das avaliações externas. Reforçando, desta forma, a ideia de escola inserida em um livre mercado competitivo. Aliada a concepção de que o professor tem o papel de mediador entre o aluno e o conhecimento, nessa lógica o ofício do professor torna-se irrelevante diante das plataformas interativas de ensino individualizado:

Alie-se isso o fato dele vir associado à mobilização do setor empresarial com amparo da mídia e reinserção, na academia, construindo um bloco de alianças que ele utiliza para pressionar as políticas na direção de sua própria hegemonização como teoria pedagógica, executada em um espaço mercantilizado que atende tanto aos interesses práticos de faturamento das indústrias e consultorias educacionais locais ou não. Esta é a nova face do tecnicismo que agora se prepara para apresentar-se como “plataformas de aprendizagem *online*” e “personalizadas”, com tecnologias adaptativas e “avaliação embarcada”, em um processo que expropria o trabalho vivo do magistério e o transpõe como trabalho morto no interior de manuais impressos e/ou plataformas de aprendizagem. (FREITAS, 2018, p. 105).

A proposta dos reformadores concebe o magistério da mesma forma que concebe a escola, ou seja, inserindo-o em um livre mercado competitivo:

Essas políticas e a nova formatação do tecnicismo têm impacto direto no trabalho docente. Com um maior controle do conteúdo a ser ensinado, por meio

de bases nacionais curriculares e com um maior controle do próprio conteúdo da formação do professor por bases nacionais que regulam a própria formação do magistério, aparece a possibilidade de se instituírem programas de credenciamento dos professores, por meio de exames pós-formação inicial e, também, um maior controle das agências de formação do magistério, através de processos de credenciamento destas. Esse processo padroniza (pelos critérios do credenciamento) a formação e elimina a diversidade de projetos formativos nas agências de preparação de professores, ao mesmo tempo que permite uma formação aligeirada e em agências formativas improvisadas, já que é o controle pelo credenciamento, em exame posterior à formação inicial, o que define o exercício na profissão. (FREITAS, 2018, p. 105-106).

Essa proposta pode ser verificada no discurso dos reformadores do movimento TPE, observadas algumas das estratégias ligadas a “Diretriz 2. Reestruturar o conjunto das políticas docentes, visando promover significativa valorização e profissionalização da carreira de professor”:

- Dar continuidade ao processo de elaboração da Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica, visando definir conhecimentos e competências profissionais esperados de todo professor, como forma de nortear o conjunto das políticas docentes no País. [...]
- Reformular as estruturas curriculares dos cursos de formação de professores com a instituição de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Pedagogia e Licenciaturas.
- Promover alterações no sistema de regulação dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas, aprimorando os processos de avaliação dos cursos e de credenciamento e supervisão/sanção das instituições ofertantes.
- Criar Prova Nacional a ser feita pelos alunos concluintes dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas, exigindo conhecimentos mínimos para o exercício da docência no Brasil.
- Ampliar, por meio do fomento a pesquisas aplicadas, o conhecimento instalado nos cursos de formação de professores sobre didáticas específicas e sobre os conhecimentos e competências profissionais que todo professor deve ter, buscando maior articulação entre a teoria e a prática de ensino.
- Aprimorar os mecanismos de ingresso, elevando os critérios de entrada e assegurando que o perfil e a prática pedagógica do professor sejam considerados no processo de seleção.
- Reestruturar os programas de estágio probatório no sentido de garantir o acompanhamento e apoio pedagógico e profissional do professor iniciante e efetivar na carreira apenas aqueles que de fato demonstrarem perfil e desempenho profissional adequado.[...] (TODOS PELA EDUCAÇÃO-EDUCAÇÃO JÁ, 2018, p. 46).

A proposta dos reformadores do TPE vai além da inovação tecnológica apresentada. Nesse sentido é possível observar a intencionalidade do discurso ao colocar-se em questão os planos de carreira e o direito de greve do serviço público:

Há também obstáculos importantes no que tange aos planos de carreira do magistério que, na maioria dos casos, não incentivam o desenvolvimento profissional docente em prol da aprendizagem dos alunos e pouco associam a possibilidade de permanência em sala de aula a critérios de progressão na carreira (pelo contrário, incentivam o professor a sair da sala de aula em busca de maiores salários e reconhecimento). Ademais, está cada vez mais claro que temas polêmicos precisarão ser debatidos, tais como a regulamentação do direito de greve no serviço público (que, por falta de uma legislação mínima, muitas vezes acaba prejudicando diretamente milhões de crianças e jovens brasileiros) e questões trabalhistas que dizem respeito à manutenção na carreira

de servidores com baixo desempenho e comprometimento profissional. [...] (TODOS PELA EDUCAÇÃO-EDUCAÇÃO JÁ, 2018, p. 43).

Além do mais, a proposta de reforma aponta para a necessidade de mudanças nas diretrizes dos cursos de Pedagogia com foco na prática em detrimento da teoria, o que evidencia a visão utilitarista da formação inicial docente.

Nos casos dos cursos de formação inicial no Brasil, tanto para Pedagogia quanto para as licenciaturas de áreas específicas, diversas pesquisas já retratam que em grande medida eles não estão voltados para a qualificação do professor tendo em vista os desafios da prática em sala de aula, dando muita ênfase à por que ensinar e pouca importância a o que e como ensinar. [...] (TODOS PELA EDUCAÇÃO-EDUCAÇÃO JÁ, 2018, p. 41).

Atualmente, a empregabilidade instável, inserida no contexto do capitalismo, requer indivíduos competitivos capazes de aprender a aprender e de solucionar os problemas encontrados no mercado de trabalho. Assim, a educação escolar é considerada um meio de preparar mão de obra excedente para acompanhar a sociedade em acelerado processo de mudança.

Dessa forma, por um lado, intensifica-se a busca de conhecimentos e se propicia um nível de informação jamais visto, por outro, volumoso contingente da população não tem acesso a esses mesmos conhecimentos, principalmente pela má qualidade de oferta de escolarização. Em face desses problemas, faz-se necessária uma reavaliação das relações entre escola e sociedade, entre informação e conhecimento, entre as fontes de informação providas pelos meios de comunicação e o trabalho escolar realizado pelo professor dentro desse contexto. (BRANCO, 2018, p. 61).

Acompanhando as ideias propostas por Duarte (2003), ao discorrer sobre as pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento, verifica-se os posicionamentos valorativos evidenciados pelas concepções pedagógicas focadas no aprender a aprender, em especial, a pedagogia das competências. Nessa obra o autor alerta para a preocupação fundamental em relação à capacitação de indivíduos para o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias à adaptação da ordem capitalista, nessa ordem, aquilo que o indivíduo aprende por si mesmo é superior ao que ele aprende por intermédio de outras pessoas. O método utilizado na descoberta do conhecimento passa a ser priorizado em detrimento da apropriação do conhecimento produzido socialmente. Assim, dentre às ilusões que são transmitidas e incorporadas ao senso comum encontra-se a de que o conhecimento nunca esteve tão acessível como hoje, ou seja, vivemos numa sociedade na qual o acesso ao conhecimento foi amplamente democratizado pelos meios de comunicação, portanto cabe a cada indivíduo ser responsável por suas aprendizagens ao longo da vida.

Em oposição à pedagogia das competências defendida pelo movimento *Todos pela Educação* e presente na BNCC, a Pedagogia histórico crítica, desenvolvida por Demerval Saviani, compreende por conhecimento universal aquele que se torna referência pela sua permanência histórica.

Assim, a Pedagogia Histórico-crítica considera como prioritário que na escola sejam trabalhados os conteúdos num processo educativo intencional, e isso representa um trabalho com o conhecimento objetivo e universal, portanto, compreende que o conhecimento tem um caráter histórico. Desse modo, é o conhecimento científico, bem como o artístico e o filosófico, que devem ser considerados na organização do currículo juntamente com sua vinculação às exigências teóricas e práticas de formação dos homens. (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 93).

Mesmo diante das exposições realizadas é factível considerar a BNCC como currículo formal, tendo em vista sua determinação legal:

O caráter normativo da BNCC prescreve aos estudantes os conhecimentos, habilidades e competências que os estudantes da Educação Básica brasileira devem mobilizar e estudar. É um currículo formal, não há dúvida. E como todo currículo, deseja prescrever e direcionar o que será ensinado. Mas não consegue aprisionar tudo o que se ensina e se aprende na escola, obviamente. (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 70).

Diante do exposto, fica evidente que a implantação da BNCC faz parte de um processo de reforma empresarial para a educação do país e, portanto, sua implantação ocorreu de forma verticalizada, por meio de instrumento jurídico e sem a devida colaboração dos professores. Nesse sentido, existe uma grande distância entre o que a BNCC determina e as reais práticas de ensino vivenciadas nos diferentes cotidianos escolares, pois ao passo que os professores foram excluídos da elaboração e da escolha dos conteúdos que fazem parte da BNCC todo o processo ensino aprendizagem ficará comprometido:

Logo, o papel do educador no processo de elaboração e reformulação curricular é fundamental. O docente é um dos principais atores na construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula de todo o país. Portanto, fundamenta-se, dessa forma, a necessidade de constantes discussões e reflexões sobre o currículo. Cabe ao educador atuar como profissional da Educação, além de participar crítica e criativamente na elaboração de currículo mais atraentes, mais democráticos, mais fecundos e mais promissores. Vale lembrar que a compreensão do processo de construção do conhecimento escolar facilita ao professor um maior entendimento do próprio processo pedagógico, o que pode estimular novas abordagens, na tentativa tanto de bem selecionar e organizar os conhecimentos, quanto de conferir uma orientação cultural ao currículo. (BRANCO, 2018, p. 58).

Todavia, compreender a BNCC como currículo prescrito em detrimento das diferentes realidades escolares existentes no Brasil evidencia a posição dos reformadores

em desconsiderar o potencial criativo dos professores que atuam em cotidianos singulares:

A lógica do capital é a lógica da certeza da meritocracia. Por isso, a escola precisa inverter essa lógica para que sejam demonstradas suas consequências e suas promessas que nunca se realizam. Desvelar a BNCC se constitui em obrigação dos educadores para a compreensão dos projetos que se colocam em disputa na sociedade e no interior da escola. O currículo nacional, apesar não ser natimorto, é moribundo, pois se inscreve na escolarização a partir da visão excludente e desigual e não tem a vocação transformadora que somente o diálogo problematizador na relação entre sujeitos poderia proporcionar. (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 130).

A implantação da BNCC pode ser considerada um importante viés da reforma empresarial e vem ao encontro da reestruturação do ensino aos interesses daqueles que controlam o mercado de trabalho, atendendo, ainda, aos anseios de grupos fundamentalistas que ocupam o poder político e econômico do País. Assim, os esforços são direcionados no sentido de ganhar espaço substancial para que o currículo escolar esteja a serviço da construção do desenvolvimento de habilidades técnicas e de interesses diversos em detrimento da equidade social:

A versão da BNCC aprovada traz uma seleção comprometida com o eurocentrismo como direitos de aprendizagem na disciplina de História, antecipação do processo de alfabetização para o Ensino Infantil como forma de responsabilização e pressão sobre professores e escolas públicas; abandona questões de gênero e étnico-raciais em prol de multiculturalismo liberal, sendo que as Histórias e Culturas Afro-brasileiras e Indígenas ocupam mais notas de rodapé do que o próprio corpo da BNCC (MEC, 2018); e insere o Ensino Religioso no Ensino Fundamental como forma de atender a interesses de grupos fundamentalistas religiosos que desejam ver na escola pública espaço para expansão de suas crenças. (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 84).

Segundo as análises de Cury, Reis, Zanardi (2018) uma questão que não pode ser ignorada é o interesse da Fundação do homem reconhecido como o mais rico do Brasil, o empresário Jorge Paulo Lemann, na eleição de um currículo nacional, na formação de professores e nos debates sobre a educação nacional, utilizando-se de um discurso em prol de uma educação de qualidade. Entretanto, alertam os autores acerca da reflexão sobre qual é o conhecimento que se traduz em educação de qualidade para um grupo econômico tão poderoso e com interesses pautados na expansão do (seu) capital?(CURY, REIS, ZANARDI, 2018, p. 64). O alerta também é realizado em relação ao mercado de livros didáticos, alvo das grandes editoras, em razão do montante de recursos financeiros destinados para essa finalidade. Em consequência disso, a lógica do apostilamento se tornará cada vez mais intensa. Assim, os autores sinalizam que não foi por outro motivo

que o megagrupo empresarial *Kroton* adquiriu, de uma só vez, em 2018, as editoras Scipione, Ática e Saraiva.

[...] A questão, que se coloca para aqueles que não estão de acordo com a ideia de currículo nacional, é enfrentar essa questão, pois a escola não pode ser aprisionada pela lógica do mercado e do apostilamento através de um projeto que busca homogeneizar a diferença, interromper o movimento dialético das relações humanas na construção do conhecimento desumanizando cada vez mais o processo educacional escolarizado. (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 99).

Com base no exposto é possível considerar que seguir a BNCC como uma prescrição curricular obrigatória e imobilizadora, desconsiderando-se a amplitude e riqueza do conhecimento historicamente acumulado, pode ser um caminho para a concretização da reforma empresarial e da privatização do ensino no País, colocando-se em risco os princípios determinados pela Constituição Federal de 1988, em especial no que diz respeito ao pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania.

## 5 O MUNICÍPIO DE SOROCABA: ASPECTOS OBSERVADOS.

Este capítulo tem por objetivo caracterizar o município de Sorocaba, por meio da observação dos seguintes aspectos: localização geográfica, história, desenvolvimento econômico, crescimento populacional, estrutura política e administrativa da Prefeitura e aspectos educacionais.

Por esse viés, também foram observadas algumas especificidades da organização do ensino municipal em Sorocaba, do Conselho Municipal de Educação e da instituição do Sistema Municipal de Ensino. Realizou-se um levantamento da evolução das matrículas no município, da distribuição das matrículas por etapa de ensino e percentagem de participação de cada rede de ensino (municipal, estadual e particular) do município de Sorocaba no ano de 2019, com o objetivo de contextualizar o cenário da implantação dos dois programas de governo que serão analisados no capítulo seguinte.

Para tanto, recorreu-se ao levantamento de dados disponibilizados em sites oficiais e à contribuição de pesquisadores que se preocuparam em desenvolver estudos referentes à educação do município de Sorocaba.

### 5.1 Caracterização do município de Sorocaba.

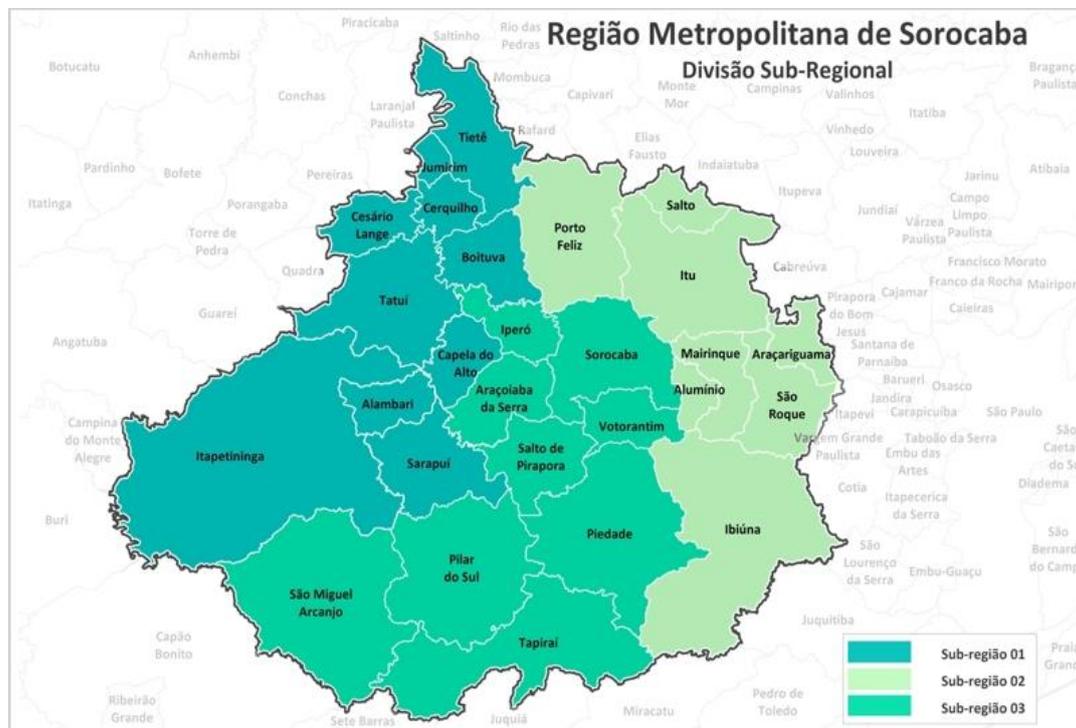
Sorocaba é um município brasileiro localizado no sudoeste do estado de São Paulo a aproximadamente noventa e nove quilômetros da capital e possui uma área de 450,38 km<sup>2</sup>. Apresenta como limítrofes as cidades de Iperó, Porto Feliz, Itu, Votorantim, Salto de Pirapora, Alumínio, Mairinque e Araçoiaba da Serra e integra a Região Metropolitana de Sorocaba (RMS).

Conforme informações disponibilizadas no *site* Plano de Desenvolvimento Urbano Integrado (PDUI), a Região Metropolitana de Sorocaba (RMS) foi institucionalizada em 8 de maio de 2014 pela Lei Complementar Estadual n. 1.241 (SÃO PAULO, 2014) e é composta por 27 municípios, agrupados em três sub-regiões:

- Sub-região 1: Alambari, Boituva, Capela do Alto, Cerquilha, Cesário Lange, Jumirim, Sarapuí, Tatuí, Tietê e Itapetininga, município que foi incorporado à região após sua institucionalização.
- Sub-região 2: Alumínio, Araçariguama, Ibiúna, Itu, Mairinque, Porto Feliz, Salto e São Roque.
- Sub-região 3: Araçoiaba da Serra, Iperó, Piedade, Pilar do Sul, Salto de Pirapora, São Miguel Arcanjo, Sorocaba, Tapiraí e Votorantim.

Sorocaba compõe a sub-região 3 da RMS, conforme pode ser observado abaixo:

**Figura 1** – Região Metropolitana de Sorocaba (RMS).



Fonte: PDUI (2020).

Segundo informações obtidas no *site* PDUI, a RMS possui aproximadamente 2 milhões de habitantes o que representa 4,6% da população estadual. A região gera cerca de 4,25% do Produto Interno Bruto (PIB) paulista. Encontra-se estrategicamente situada entre duas importantes regiões metropolitanas do País, ou seja, São Paulo e Curitiba, e, ainda, é próxima a importante Região Metropolitana de Campinas. Tem destaque na economia nacional pela produção industrial altamente desenvolvida. Doze de seus municípios estão localizados no eixo das Rodovias Castello Branco e/ou Raposo Tavares, com economias baseadas em atividades industriais. Destes, seis apresentam especial relevância na economia paulista: Sorocaba, Itapetininga, Salto, Cerquilha e Votorantim.

Conforme informações históricas disponibilizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020) com base nos estudos de Alúcio de Almeida, no ano 1654, Baltazar Fernandes construiu a Igreja de Nossa Senhora da Ponte, hoje denominada Igreja de São Bento, fundando nova povoação com o nome de Sorocaba, que no tupi-guarani, significa terra (*aba*) fendida ou rasgada (*çoro*). O bandeirismo foi o primeiro ciclo econômico de Sorocaba marcado pelo comércio e mineração. Outro ciclo

iniciou-se com o Coronel Cristóvão Pereira de Abreu ao trazer para Sorocaba a primeira tropa de muares e com o tempo a cidade tornou-se sede das feiras de muares, por ser geograficamente privilegiada transformou-se no eixo geoeconômico entre as regiões norte e sul do Brasil, sendo a região norte empenhada na mineração e na exploração das reservas florestais e a sul, na produção de animais de carga e de corte.

Em 1852, surgiram as primeiras fábricas, mas o comércio do algodão cru teve maior êxito e melhores lucros aos sorocabanos, ao ponto que o maior comprador de algodão da zona, Luís Matheus Mailasky, construiu, em 1870, a Estrada de Ferro Sorocabana (inaugurada em 1875) com o objetivo de escoar a produção local. A ferrovia foi um dos fatores de desenvolvimento industrial, que teve início com a Real Fábrica de Ferro São João do Ipanema, primeira metalúrgica da América Latina. Diante da queda das exportações do algodão, houve a necessidade de aproveitar a produção local. Em 1882, Manoel José da Fonseca inaugurou a Fábrica de Tecido Nossa Senhora da Ponte. Em 1890 outras duas importantes fábricas de tecelagem Santa Rosália e Votorantim deram início ao parque industrial de Sorocaba, elevando Sorocaba ao título de “Manchester Paulista” em alusão a cidade inglesa famosa pelas indústrias de tecelagem. (IBGE,2020).

Conforme esclarece Carmo (2006), a implantação das indústrias em Sorocaba e consecutivamente o aumento da população redefinem o espaço urbano e aparecem, pela primeira vez, o cortiço e as vilas, ocupadas ou por desempregados ou por imigrantes empobrecidos. A antiga elite transfere-se para o núcleo urbano fixa residência no centro da cidade, ocupa espaços ainda remanescentes. O autor observa que juntamente a esse aumento populacional intensificaram-se contradições sociais oriundas da falta de estrutura organizacional em que a pobreza ganha visibilidade, atingindo a população adulta, em grande parte analfabeta, e uma população infantil, que deveria estar na escola, sendo a maior parte dessa população operários empregados na indústria têxtil.

Nesse sentido Carmo (2006) compreende que o advento da industrialização deu maior visibilidade a esse problema, ao mostrar que a maioria dos trabalhadores industriais era completamente analfabeta. Em suas pesquisas o autor verifica que até 1910 não havia nenhuma escola pública noturna. Os trabalhadores contaram, por longo tempo, com o beneplácito da maçonaria que, em 1869, criou uma escola destinada aos seus filhos, Enquanto a Igreja Católica cobrava as mensalidades escolares e era destinada elite católica, a Loja Maçônica Perseverança III oferecia curso gratuito aos menos favorecidos

economicamente. O autor explica que nesse contexto poucos conseguiram frequentar os bancos escolares.

Se, para o menino trabalhador, frequentar a escola constituía-se um grande problema, para a menina era quase impossível o acesso ao conhecimento escolarizado. Foi o advento da industrialização que lhe abriu as portas da escola, sem, no entanto, garantir-lhe a frequência, devido, sobretudo, aos compromissos caseiros que deveria assumir juntamente com o trabalho fabril. Caso frequentasse as aulas, deveria dar ênfase aos trabalhos manuais ali aprendidos, para auxiliar nos afazeres domésticos. (CARMO, 2006, p. 149)

Com o advento das fábricas foram instalados serviços sociais dos mais variados, cuja finalidade era trazer melhorias para a população Sorocabana. Em termos de instituição escolar formal, a época registrava a atuação do poder público estadual e municipal, da iniciativa privada civil, confessional e ações distintas das instituições de serviços.

Configuraram esse quadro, logo nos primeiros anos do séc. XX, a reabertura do Liceu Municipal em 1901 e a chegada das Irmãs Beneditinas de Tutzing, Alemanha, em 1905 dando início às atividades educacionais que, em Sorocaba permanecem até hoje e de Sorocaba se ramificaram para outras localidades do país. O Ginásio Sorocabano, também particular, instalado em 1909, mas fechado em 1911; o Grupo Escolar Antonio Padilha, estadual, que começou a funcionar em 1913, com mais de 600 alunos matriculados; também eram da competência do poder estadual as instalações do Grupo Escolar Visconde de Porto Seguro, em 1914 e, do Grupo Escolar Senador Vergueiro, em 1919. (CARMO, 2006, p.150)

Entretanto Carmo (2006), identificou, por meio da imprensa operária local que no ano de 1910, nas escolas criadas e mantidas pelo governo de São Paulo, os operários não foram considerados, pois os horários de atendimento eram concomitantes ao horário de trabalho fabril. As escolas deveriam abrir das dezoito horas até às vinte e uma horas, enquanto as fábricas de tecidos Santa Maria e Santa Rosália os operários trabalhavam até as vinte horas e trinta minutos e a de chapéus até às dezessete horas e trinta minutos, o que impossibilitava a frequência às aulas. Por outro lado, o autor também identificou que o aumento na demanda por operários mecânicos e metalúrgicos assalariados devido a introdução das máquinas em certos ramos da indústria sorocabana submete os trabalhadores à maior disciplina e vigilância e essas tarefas criam a necessidade de um maior número de mestres e contramestres. Nesse contexto é possível observar o dilema enfrentado pelo capital no que se refere ao trabalho nas indústrias e à educação dos operários.

A propósito, na letra de seu Hino, instituído oficialmente pelo Decreto n. 2.823, de 31 de dezembro de 1976. (SOROCABA, 1976), Sorocaba é reconhecida como “Cidade

do trabalho e das escolas”, pois em decorrência do expansivo desenvolvimento industrial da cidade houve a necessidade de instalação de mais escolas. Oliveira (2010) relembra que a primeira escola maternal em Sorocaba teve como objetivo atender aos filhos dos operários das fábricas de tecelagem Santo Antonio e Santa Rosália e teve sua inauguração em 20 de março de 1924, com as matrículas de sessenta e quatro alunos, distribuídos em quatro salas. Segundo a autora, essas escolas eram compreendidas pelo governo paulista como uma forma moderna de assistência oficial, pois seus prédios eram anexos das indústrias o que favorecia a contratação do contingente feminino nas linhas de produção. Tendo em vista o constante crescimento econômico, a década de 1950 já apontava para:

[...] uma cidade pujante com 130.000 habitantes, 464 estabelecimentos de grande e pequena indústria; com 28.000 operários; 987 estabelecimentos comerciais; 2.500 propriedades agrícolas; 125 associações diversas (recreativas, beneficentes, religiosas, instrutivas, esportivas, etc.); estabelecimentos de ensino como: Faculdade de Medicina da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; escolas normais; colégios particulares; Escola de Comércio; cursos de madureza; escola industrial; Seminário Diocesano; grupos escolares; um colégio religioso (Santa Escolástica); escolas públicas. (OLIVEIRA, 2010, p.40).

Nesse sentido, Oliveira (2010) menciona que diante do crescimento econômico da cidade, em 1954 foi inaugurado o primeiro Centro de Educação Infantil – CEI n. 01, “Antonio Carlos de Barros” atendendo aproximadamente a 500 crianças, na faixa etária dos três aos doze anos e para que as crianças maiores não ficassem na rua, as turmas eram compostas de 40, 60 e até 80 alunos.

Diante do exposto é possível observar que a preocupação com a educação infantil desde o início esteve atrelada ao atendimento dos filhos da classe operária das indústrias de tecelagem.

## **5.2 O Desenvolvimento econômico em Sorocaba.**

De acordo com os dados disponibilizados pela Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados Seade (2020), verifica-se que em relação aos aspectos econômicos, Sorocaba atinge o PIB próximo aos R\$ 32 bilhões, caracterizando Sorocaba como uma das cidades mais ricas e desenvolvidas do Brasil. A cidade é um importante polo industrial do estado de São Paulo e do Brasil, pois sua produção industrial chega a mais de 120 países, sendo que a participação da Indústria no Total do Valor Adicionado em 2017 era de 30,87 pontos percentuais. Entre os principais setores industriais estão o setor automotivo, eletroeletrônico, de telecomunicações, peças, eólico, plástico, além de outros

setores. Além disso, a cidade possui uma grande participação na área de pesquisa e desenvolvimento, contando com um parque tecnológico. Assim, as principais bases de sua economia são os setores de indústria, comércio e serviços.

A propósito, o documento intitulado Mapa da Indústria Paulista 2003-2016, publicado em abril de 2019, demonstra que entre os anos de 2003 e 2016, houve desconcentração da atividade industrial no Estado de São Paulo. Esse processo beneficiou os municípios fora das regiões metropolitanas e aglomerações urbanas os quais ampliaram sua participação no Valor da Transformação Industrial (VTI) estadual. Esse movimento deveu-se, especialmente, à redução da contribuição do município de São Paulo que, embora tenha permanecido no topo da lista, teve queda de 14,8% para 9,0%, e dos municípios da região do Grande ABC, cuja participação regrediu de 11,4% para 7,2%. Outro município com recuo importante foi São José dos Campos (de 7,1% para 4,5%). Essas perdas são consequência da reestruturação do setor metalmeccânico e da cadeia produtiva automobilística da área metropolitana, assim como da instalação de novas unidades no interior do Estado.

**Figura 2** - *Ranking* dos 20 municípios com maior participação no VTI estadual.

2003				2016			
Participação	Municípios	Ranking		Ranking	Municípios	Participação	
14,8	São Paulo	1	→	1	São Paulo	9,0	
7,1	São José dos Campos	2	→	3	São José dos Campos	4,5	
6,9	Paulínia	3	→	2	Paulínia	5,4	
5,0	São Bernardo do Campo	4	→	4	Cubatão	3,4	
4,1	Cubatão	5	→	5	Guarulhos	3,3	
4,0	Guarulhos	6	→	6	São Bernardo do Campo	3,0	
2,5	Campinas	7	→	7	Campinas	2,4	
2,2	Santo André	8	→	13	Santo André	1,4	
2,0	Barueri	9	→	20	Barueri	1,1	
1,7	Jundiaí	10	→	8	Jundiaí	2,4	
1,6	Mauá	11	→	11	Taubaté	1,7	
1,6	Diadema	12	→	12	Mauá	1,6	
1,5	Sorocaba	13	→	9	Sorocaba	2,4	
1,4	Suzano	14	→	14	Jacareí	1,3	
1,4	Piracicaba	15	→	15	Sumaré	1,3	
1,3	Taubaté	16	→	16	Indaiatuba	1,2	
1,2	Jacareí	17	→	17	Hortolândia	1,2	
1,1	Americana	18	→	18	Diadema	1,2	
1,0	São Caetano do Sul	19	→	19	Suzano	1,1	
0,9	Mogi das Cruzes	20	→	10	Piracicaba	2,0	
<b>63,3</b>	<b>Total</b>				<b>Total</b>	<b>50,9</b>	

Fonte: Mapa da Indústria Paulista 2003-2016 (2019) – Seade (2020).

Conforme pode ser observado acima, Sorocaba foi um dos municípios que mais tiveram avanço com a desconcentração industrial no Estado, pois passou da 13ª para a 9ª posição no *ranking* dos 20 municípios com maior participação no VTI estadual no ano de 2016.

Outro importante fator passível de observação é tratado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), órgão da Organização das Nações Unidas (ONU) que tem dentre seus objetivos auxiliar no desenvolvimento de políticas públicas em vários países e apresenta o cálculo do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de países, estados e municípios com base em três aspectos principais da população: renda, educação e longevidade.

Ao verificar o Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (2013), foi possível constatar que o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de Sorocaba apresentou 0,798 em 2010, o que situa o município na faixa de Desenvolvimento Humano Alto (IDHM entre 0,700 e 0,799). A dimensão que mais contribui para o IDHM do município é Longevidade, com índice de 0,843, seguida de Renda, com índice de 0,792 e de Educação, com índice de 0,762, conforme detalhado na tabela abaixo:

**Tabela 1** - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal e seus componentes – Município de Sorocaba. SP.

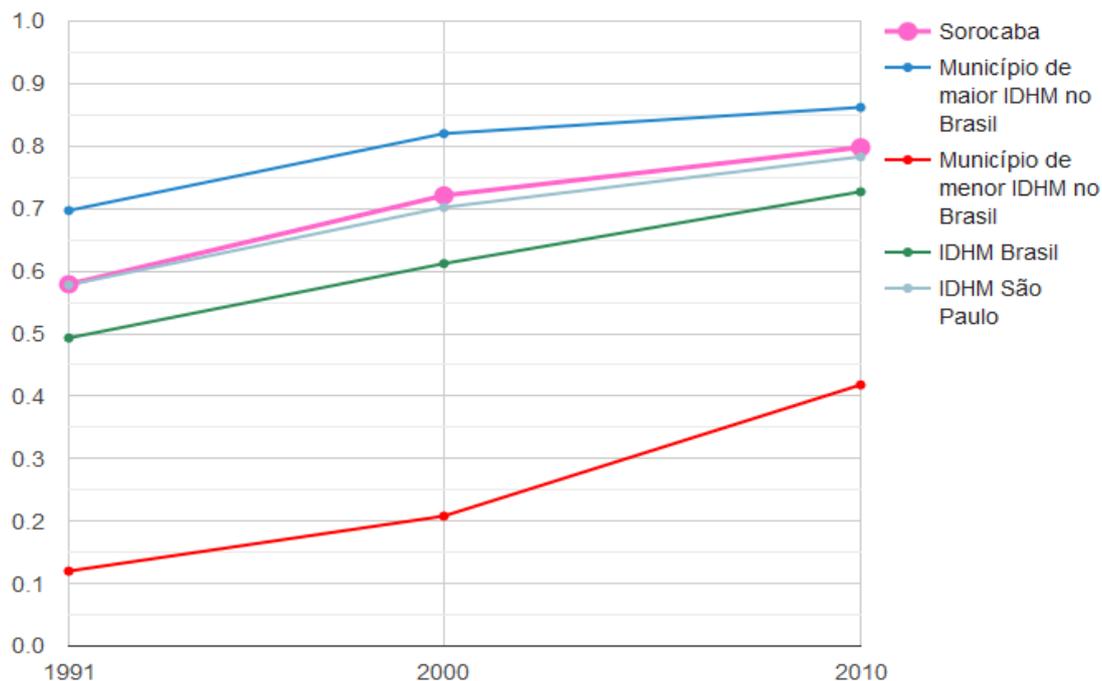
IDHM e componentes	1991	2000	2010
<b>IDHM Educação</b>	0,376	0,615	0,762
% de 18 anos ou mais com fundamental completo	37,82	51,31	67,65
% de 5 a 6 anos na escola	33,13	79,27	95,70
% de 11 a 13 anos nos anos finais do fundamental REGULAR SERIADO ou com fundamental completo	61,43	82,59	91,50
% de 15 a 17 anos com fundamental completo	35,40	64,32	76,05
% de 18 a 20 anos com médio completo	20,16	43,33	60,25
<b>IDHM Longevidade</b>	0,720	0,806	0,843
Esperança de vida ao nascer	68,21	73,38	75,59
<b>IDHM Renda</b>	0,717	0,757	0,792
Renda per capita	692,21	887,05	1.107,19

Fonte: PNUD.

Ao verificar os dados disponibilizados no Atlas de Desenvolvimento no Brasil (2013), no período entre 1991 a 2010, o IDHM do município passou de 0,579 para 0,798, enquanto o IDHM do estado de São Paulo (SP) passou de 0,578 para 0,783, o que representa uma taxa de crescimento de 37,82% para o município e 35% para SP e uma taxa de redução do hiato de desenvolvimento humano de 47,98% para o Sorocaba e 53,85% para a SP. Em Sorocaba, a dimensão cujo índice mais cresceu em termos

absolutos foi Educação (com crescimento de 0,386), seguida por Longevidade e por Renda.

**Gráfico 1 - Evolução do IDHM – Sorocaba.**



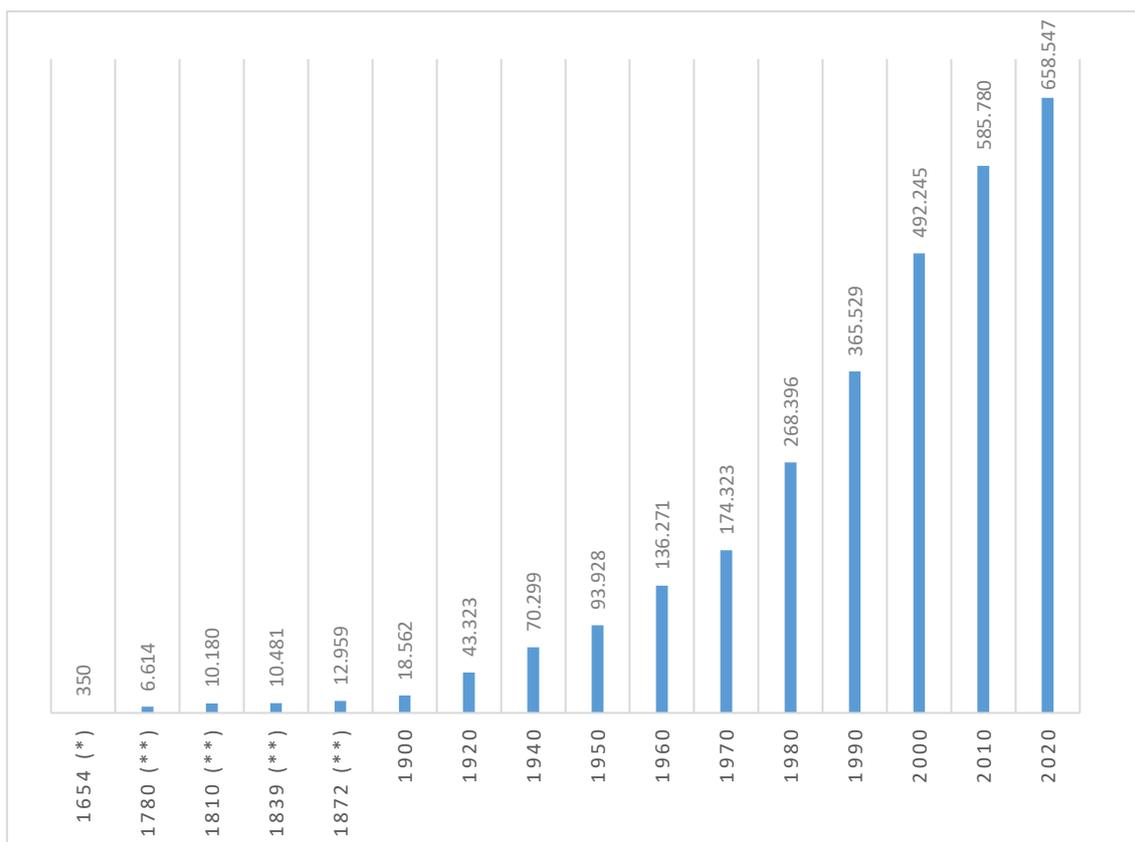
Fonte: PNUD.

As melhorias nos três aspectos acima apontados possibilitaram o aumento do IDHM de Sorocaba, pois no ano de 2000 encontrava-se na 48ª posição e no ano de 2010 passou a ocupar a 47ª posição entre os 5.565 municípios brasileiros.

### 5.3 Crescimento populacional.

Segundo os dados apresentados pela Fundação Seade (2020), Sorocaba está entre as mais populosas cidades do interior paulista, em 2020 estima-se um crescimento populacional de 1,18% totalizando 658.547 habitantes. A população com menos de quinze anos é de 18,25% e com sessenta ou mais de 14,65% com um índice de envelhecimento de 80,30%.

A Evolução População Sorocaba entre 1654 e 2020 pode ser observada a seguir:

**Gráfico 2 - Evolução População Sorocaba entre 1654 e 2020.**

Fonte: Gráfico elaborado por Flaviano Agostinho de Lima ex-secretário da Educação (2013) com base em dados disponibilizados na Fundação Seade.

As legendas representam: (\*) o número estimado com índios e membros da família de Baltazar Fernandes e (\*\*) dados extraídos dos estudos de Aluísio de Almeida. A partir do ano de 1900, os dados foram extraídos em consulta realizada na Fundação SEADE.

A partir dos anos de 1980, Sorocaba apresentou um considerável aumento populacional. Esse fato pode ser constatado pelos dados censitários (Seade, 2019), com uma população de 268.396 habitantes. Nos anos de 1990, Sorocaba teve um aumento populacional de quase cem mil totalizando 365.529 habitantes. Essa tendência pode ser constatada nos anos 2000, quando a cidade contava com 492.245 habitantes. Já na década de 2010, observa-se que a taxa de evolução do crescimento populacional diminuiu perfazendo o total de 585.780 habitantes.

#### **5.4 Estrutura política e administrativa Prefeitura de Sorocaba (2017-2020).**

A Estrutura política e administrativa da Prefeitura de Sorocaba é referente ao período (2017-2020), por tratar-se do espaço temporal que envolve a implantação de dois

programas de governo: a “Gestão Compartilhada” e a aquisição do “Sistema de Ensino SESI”. Durante o período em tela, José Antonio Caldini Crespo do Partido Democratas (DEM) e Jaqueline Lilian Barcelos Coutinho do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) estiveram à frente poder executivo da Prefeitura de Sorocaba.

José Antonio Caldini Crespo (DEM), popularmente conhecido como Crespo, nasceu em Sorocaba, no dia 5 de junho de 1955, filho do ex-prefeito de Sorocaba José Crespo Gonzales, o qual administrou a cidade no período de 1969 a 1973. Crespo é advogado, engenheiro eletricitista, foi três vezes deputado estadual e estava em seu segundo mandato como vereador. Concorreu à prefeitura pela quinta vez, tendo disputado nos anos de 1992, 1996, 2000 e 2004. Na eleição de 2016 foi candidato pela coligação "Renasce Sorocaba" e teve como vice a delegada Jaqueline Coutinho (PTB). Eleito com 182.833 votos (58,48%) contra seu adversário Raul Marcelo do Partido Socialismo e Liberdade (PSOL) que obteve 129.784 votos (41,52%), sendo os votos em branco 11.503 (3,19%), votos nulos 35.980 (9,99%) e abstenções: 98.236 (21,43%). Crespo teve seu mandato de prefeito de Sorocaba cassado em 24 de agosto de 2017 e retomou o cargo em 5 de outubro de 2017, após Justiça suspender decreto da Câmara. No dia 2 de agosto de 2019, por 16 votos a favor e 4 votos contrários, a Câmara Municipal de Sorocaba cassou o seu mandato por supostas irregularidades na contratação de voluntários na prefeitura. (CRESPO..., 2016).

Diante do exposto, assumiu a prefeitura de Sorocaba Jaqueline Lilian Barcelos Coutinho (PTB). De acordo com as informações disponibilizadas no Portal da Prefeitura de Sorocaba (2020), Jaqueline nasceu em Sorocaba, em 3 de setembro de 1966, é formada em Direito pela Faculdade de Direito (FADI) de Sorocaba. Aos 18 anos passou em concurso público para o cargo de oficial de justiça, exercendo-o por quatro anos e oito meses em Sorocaba. Aos 22 anos, também por meio de concurso público, ingressou na carreira de Delegada de Polícia, sendo uma das mais jovens profissionais aprovadas para a função à época. Exerceu o cargo por 27 anos, encontrando-se aposentada atualmente. Trabalhou como delegada na Delegacia de Defesa da Mulher de Itapetininga, Fernandópolis e Sorocaba durante 19 anos, em cujas unidades também investigava crimes de maus-tratos e abusos sexuais contra crianças e adolescentes e atuou ainda na Delegacia do Idoso de Sorocaba. (PREFEITURA DE SOROCABA; PORTAL DA TRANSPARÊNCIA, 2020).

Logo no primeiro mês de mandato, Crespo, por meio da Lei n. 11.488, de 19 de janeiro de 2017 (SOROCABA, 2017), implantou a reorganização da estrutura administrativa da Prefeitura Municipal de Sorocaba. Todavia, ao exercer o poder Executivo, Jaqueline Coutinho, por meio da Lei n. 12.157, de 18 de dezembro de 2019 (SOROCABA, 2019c) que altera dispositivos da Lei n. 11.488, de 19 de janeiro de 2017, que dispõe sobre a reorganização da estrutura administrativa da Prefeitura Municipal de Sorocaba e dá outras providências (SOROCABA, 2017a). Dessa forma foram extintas as seguintes Secretarias e Órgãos da Administração Pública Direta do Município, bem como os respectivos cargos de Secretário Municipal: I - Secretaria de Abastecimento, Agricultura e Nutrição (SEABAN); II - Secretaria de Saneamento (SESAN); III - Secretaria de Políticas sobre Drogas (SEPOD); IV - Secretaria da Igualdade e Assistência Social (SIAS), portanto a estrutura administrativa da Prefeitura passou a contar com a seguinte estrutura:

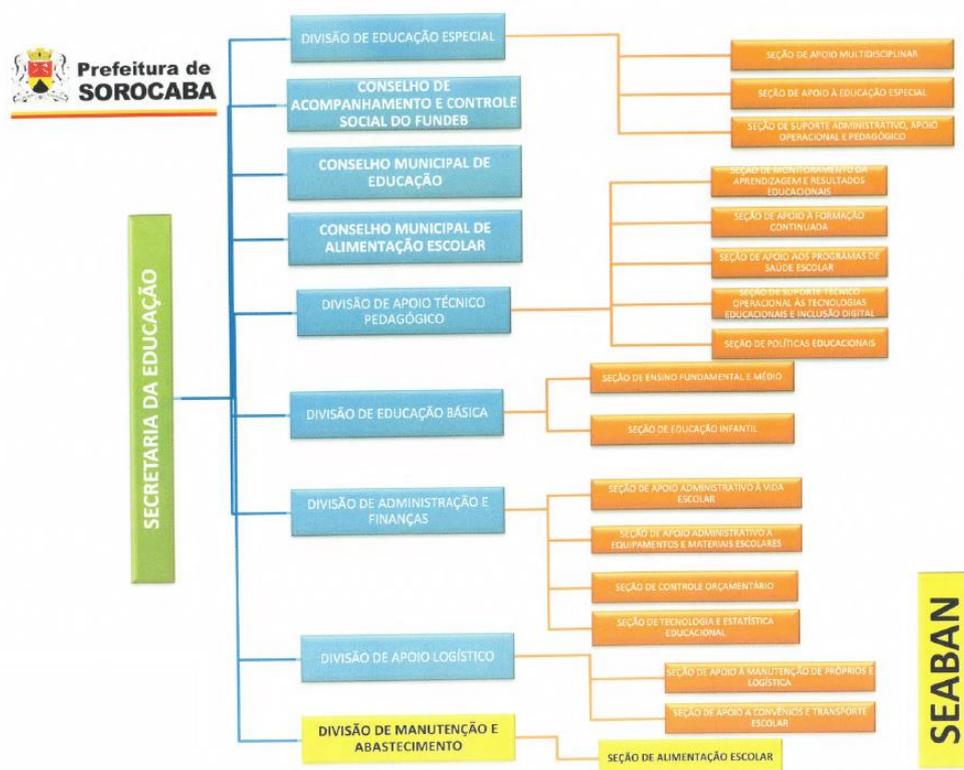
I - Fundo Social de Solidariedade (FSS); II - Secretaria de Governo (SEGOV); III - Secretaria Jurídica (SAJ); IV - Secretaria de Comunicação (SECOM); V - Secretaria da Fazenda (SEFAZ); VI - Secretaria de Administração (SEAD); VII - Secretaria de Planejamento (SEPLAN); VIII - Secretaria de Recursos Humanos (SERH); IX - Secretaria de Relações Institucionais e Metropolitanas (SERIM); X - Secretaria da Cidadania (SECID); XI - Secretaria de Serviços Públicos e Obras (SERPO); XII - Secretaria de Cultura (SECULT); XIII - Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Trabalho e Turismo (SEDETTUR); XIV - Secretaria da Educação (SEDU); XV - Secretaria de Esportes e Lazer (SEMES); XVI - Secretaria da Habitação e Regularização Fundiária (SEHAB); XVII - Secretaria do Meio Ambiente e Sustentabilidade (SEMA); XVIII - Secretaria de Mobilidade e Desenvolvimento Estratégico (SEMOB); XIX - Secretaria da Saúde (SES); XX - Secretaria de Segurança Urbana (SESU); XXI - Controladoria-Geral do Município (CGM). (Redação dada pela Lei n. 12.157/2019).

Conforme o artigo 16 da Lei n. 11.488 (SOROCABA, 2017a), compete à Secretaria da Educação (SEDU), além das atribuições genéricas das demais Secretarias, planejar, coordenar e supervisionar as atividades educacionais a cargo do Município ou por este realizada supletivamente ao Estado, no âmbito da educação infantil, do ensino fundamental e médio, do ensino supletivo e especial. Após as alterações dispostas na Lei n. 12.157/2019 as ações da pasta de Abastecimento, Agricultura e Nutrição (SEABAN) foram aglutinadas na Secretaria da Educação (SEDU) que passou a ser organizada da seguinte estrutura:

I - Assessoria Especial; II – Conselhos: a) Conselho Municipal da Educação; b) Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb; c) Conselho Municipal de Alimentação Escolar; III - Divisão de Apoio Técnico-

Pedagógico: a) Seção de Políticas Educacionais; b) Seção de Monitoramento da Aprendizagem e Resultados Educacionais; c) Seção de Apoio à Formação Continuada; d) Seção de Apoio aos Programas de Saúde Escolar; e) Seção de Suporte Técnico Operacional às Tecnologias Educacionais e Inclusão Digital; IV - Divisão de Educação Especial; a) Seção de Apoio Multidisciplinar; b) Seção de Apoio a Educação Especial; c) Seção de Suporte Administrativo, Apoio Operacional e Pedagógico; V - Divisão de Educação Básica; a) Seção de Ensino Fundamental e Médio; b) Seção de Educação Infantil; VI - Divisão de Administração e Finanças; a) Seção de Apoio Administrativo a Equipamentos e Materiais Escolares; b) Seção de Controle Orçamentário; c) Seção de Tecnologia e Estatística Educacional; d) Seção de Apoio Administrativo à Vida Escolar; VII - Divisão de Apoio Logístico; a) Seção de Apoio à Manutenção de Próprios e Logística; b) Seção de Apoio a Convênios e Transporte Escolar. (SOROCABA, 2017<sup>a</sup>).

Figura 3 - Organograma da Secretaria da Educação de Sorocaba.



Fonte: Lei n. 11.488, de 19 de janeiro de 2017 que implantou a reorganização da estrutura administrativa da Prefeitura Municipal de Sorocaba.

### 5.5 Especificidades da organização do ensino em Sorocaba.

O final dos anos 1990 e início dos anos 2000 foram marcados por fatores relevantes à educação do município. Dentre eles destacam-se a elaboração da Lei Orgânica Municipal (LOM), a criação do Conselho Municipal de Educação de Sorocaba (CMESO), a instituição do Sistema Municipal de Ensino (SME) e o processo de municipalização do ensino.

Ao analisar o processo de elaboração da Lei Orgânica Municipal (LOM) de Sorocaba, promulgada em 5 de abril de 1990, Sandano (1997) esclarece que a Constituição Federal de 1988 adota uma municipalização limitada, onde há um reconhecimento explícito do sistema municipal de ensino, não de educação, portanto, naquele período, caberia aos municípios emitir normas, diretrizes pedagógicas e estabelecer políticas para o seu sistema, por meio da Constituição Municipal, ou seja, da LOM. Desta forma cada município paulista deveria discutir, votar e promulgar a LOM em um prazo de seis meses, a partir de 5 de outubro de 1989.

Nesse contexto Sandano (1997), observa que o capítulo referente à educação teve uma preocupação apenas com os aspectos burocráticos do ensino, sendo, praticamente, uma transcrição de artigos das Constituições Federal e Estadual, sob a alegação do prefeito da época, Antonio Carlos Pannunzio, de que os aspectos fundamentais do ensino já estavam regulamentados pelas leis maiores, cabendo apenas repassar tais decisões para a LOM. Dessa forma, o autor considera que houve a omissão em relação à democratização da gestão da escola pública, prevista na Constituição Federal. Isso ocorreu devido ao conservadorismo dos políticos daquele período, sendo que uma das características do pensamento conservador é a continuidade do passado.

A LOM era considerada um assunto técnico e como tal só poderia ser tratada pelos técnicos que administravam a Prefeitura [...], a posição de técnico era vista como isenta de valores políticos e ideológicos, pela suposta utilização de critérios de racionalidade na condução do processo decisório e que, desse modo, serviria a todos indistintamente. (SANDANO, 1997, p. 141-142).

No que se refere as ideias apresentadas, Sandano (1997) observa que a influência do populismo ocorreu com a aprovação de, praticamente, todo o capítulo de educação. Isso ocorreu especialmente pelo relacionamento dos vereadores com o Poder Executivo, tendo em vista as características clientelistas de uma boa parte deles, fato que pode ser observado na questão da restrição nas bolsas de estudos somente aos alunos cujos pais residam no município de Sorocaba há mais de cinco anos sob a alegação de que se deve favorecer os que pagam impostos há mais tempo no município, pois os outros são recém chegados, sem terem contribuído para os cofres públicos municipais.

Portanto, considerando a análise supracitada, o capítulo de educação da LOM não contribuiu para possibilitar um avanço na construção da cidadania e para a implantação de uma política educacional mais progressista que, mobilizasse a participação da população sorocabana.

A Câmara Municipal, em um momento em que poderia ter exercido sua autonomia, e era a primeira vez em que havia esta possibilidade, na elaboração da Constituição Municipal, não o fez. Sob a alegação de se fazer uma legislação enxuta, técnica, apenas submeteu-se aos interesses imediatos do poder executivo, fazendo uma legislação de ensino apenas burocrática, sem nenhuma outra preocupação. Deixou escapar a grande oportunidade de contribuir para uma reforma de orientação do ensino e mesmo para uma reforma social, mesmo sob a ótica do pensamento conservador. (SANDANO, 1997, p. 143).

Em relação às etapas de ensino a LOM prevê no artigo 140, inciso I, o ensino fundamental obrigatório, inclusive para os que não tiveram acesso em idade própria e, suplementarmente, ensino médio, ensino superior, e cursos de qualificação profissional. (SOROCABA, 1990, p. 42-43). Essa redação foi atribuída pela Emenda n.º 48, de 15 de dezembro de 2016, conforme acórdão prolatado pelo Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo na Ação Direta de Inconstitucionalidade, pois a redação anterior dividia o ensino fundamental em I e II e previa a obrigatoriedade do ensino médio em todas as escolas que já forneciam essa etapa até 2014, ampliando anualmente. O inciso III, do artigo 140 também foi alterado pela Emenda supracitada e passou a vigorar com a seguinte redação: atendimento em creche de pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade, promovendo suas instalações e regulamentando seu funcionamento, sempre com participação e fiscalização da comunidade. (SOROCABA, 1990, p. 43). Anteriormente a essa alteração eram priorizadas, nessa etapa de ensino, vagas para as crianças com famílias em vulnerabilidade financeira e cujas mães trabalhassem fora das residências familiares.

A alteração dada pela Emenda n. 48, de 15 de dezembro de 2016 possibilitou o alinhamento da LOM com o disposto na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), no que se refere às responsabilidades de atendimento das etapas da educação básica pelos municípios.

Quanto à valorização dos profissionais do ensino, a LOM prevê no artigo 145 que o Município garantirá na forma da lei, plano de carreira para o magistério com regime jurídico único, piso salarial profissional e ingresso no magistério público exclusivamente por concurso público de provas e títulos. (SOROCABA, 1990, p. 43).

Em relação ao financiamento da educação, a LOM determina no artigo 146 que o Município deverá aplicar, anualmente, nunca menos de 25% da receita resultante de impostos e das transferências recebidas do Estado e da União na manutenção e no

desenvolvimento do ensino, ficando obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede. (SOROCABA, 1990, p. 44).

Entretanto, o parágrafo primeiro do mesmo artigo prevê que os recursos do Município poderão ser destinados às escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas definidas em lei federal, 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 Município, no caso de encerramento de suas atividades. Em relação as bolsas de estudo § 2º Os recursos de que trata este artigo serão destinados a bolsas de estudos para: I - o ensino fundamental e os de 2º e 3º graus, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos; II - quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando; III - quando não houver o curso no Município, este dará auxílio transporte aos estudantes para outras cidades, condicionada à situação econômica do beneficiário; IV - as bolsas de estudo somente serão destinadas a alunos que residam no município de Sorocaba, há mais de cinco anos. (SOROCABA, 1990, p. 44).

Após quatro anos da promulgação da LOM, o CMESO foi criado, por meio da Lei n. 4.574, de 19 de julho de 1994, nos termos do artigo 71, da Lei n. 5692, de 11 de Agosto de 1971. Conforme a Lei de criação, o CMESO tem funções normativas, deliberativas e consultivas aos assuntos da Educação que se referem a rede municipal de ensino. Entretanto, a Lei n. 6754, de 22 de novembro de 2002 alterou os dispositivos da Lei supracitada mantendo as funções, mas aos assuntos da educação referentes ao Sistema Municipal de Ensino, dada sua instituição no ano de 1998. De acordo com o artigo 2º da referida Lei, compete ao CMESO:

I – Fixar diretrizes para o Sistema Municipal de Ensino; II – Colaborar com o Poder Público Municipal na formulação da política e na elaboração do Plano Municipal de Educação; III – Zelar pelo cumprimento das disposições constitucionais, legais e normativas em matéria de educação; IV – Exercer atribuições próprias, conferidas em lei; V – Fixar normas para autorização, funcionamento e supervisão de instituições vinculadas ao Sistema Municipal de Ensino; VI – Sugerir medidas que visem ao aperfeiçoamento do ensino no Sistema Municipal de Ensino; VII – Opinar sobre assuntos de sua competência. (SOROCABA, 2002).

De acordo com a legislação que ampara a sua criação, o CMESO é constituído por dezoito conselheiros, nomeados pelo Prefeito Municipal, sendo pessoas de notório saber e experiência no campo da educação. A nomeação deverá contemplar, no mínimo, 01 (um) educador eleito em cada um dos seguintes segmentos: a) magistério público

municipal de educação infantil; b) magistério público municipal de ensino fundamental e médio; c) magistério público estadual; d) educação superior; e) ensino particular de educação infantil; f) educação profissional; g) supervisão de ensino da rede estadual; h) supervisão de ensino da rede municipal. Cabe esclarecer que seus membros não são remunerados e anualmente, o Presidente e o Vice-Presidente são eleitos por seus pares, por meio de voto secreto. As sessões ordinárias são quinzenais e os trabalhos são organizados, por meio de Comissões e Câmaras. As manifestações do CMESO são publicadas oficialmente pela Prefeitura de Sorocaba no Jornal Município de Sorocaba.

Em outro estudo intitulado “A criação do Conselho Municipal de Educação e a Instituição do Sistema Municipal de Ensino de Sorocaba: uma reconstrução histórica” (MELATI; CARMO, 2018) foi possível identificar alguns aspectos da educação municipal de Sorocaba no que tange a criação do Conselho Municipal de Educação e, consecutivamente, a instituição do Sistema Municipal de Ensino (SME). O Conselho Municipal de Educação de Sorocaba foi um dos pioneiros na busca de autonomia ao solicitar delegação de competências ao Conselho Estadual de Educação. Embora tenha sido observada a aspiração do Conselho Estadual de Educação de São Paulo em reconhecer a instituição do Sistema Municipal de Ensino, o Parecer CEE n. 197/98, publicado no Diário Oficial do Estado, em 08 de maio de 1998, que trata da Instituição do Sistema Municipal de Ensino de Sorocaba gerou impasses em âmbito local, pois a preocupação do CMESO e da Secretaria da Educação com a instituição do SME de Sorocaba estava estreitamente relacionada com o processo de municipalização do ensino, amparado na legislação federal que dava respaldo para profundas mudanças no atendimento da demanda educacional dos municípios.

A Lei 10.059, de 03 de maio de 2012 dispõe sobre a denominação de “Professora Fernanda de Camargo Pires” a sede do CMESO (SOROCABA, 2012a), em homenagem a uma das conselheiras, Professora Emérita (1950-2012) que presidiu este colegiado.

Vale ressaltar que, ainda no ano de 2012, a Resolução SEDU/GS n. 14/2012 (SOROCABA, 2012b), de 09 de maio de 2012 homologou, com fundamento no artigo 7º da Lei n. 4574, de 19/07/94, e Lei Municipal n. 6754, de 22/11/2002, o Regimento Interno do Conselho Municipal da Educação. Assim, o Regimento Interno foi atualizado com a inserção da Câmara do Plano de Metas do Compromisso Todos pela Educação.

Além das funções já previstas nas leis supracitadas fica evidente que a atualização do Regimento do CMESO trouxe a incorporação da cultura de metas. Desta forma, a

mobilização da sociedade a ser garantida pelo CMESO, conforme previsto em Regimento deveria ocorrer com o objetivo de acompanhar as metas de evolução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e do Plano de Ações Articuladas (PAR):

I - elaborar e rever o seu regimento; II - aprovar o regimento de suas sessões; III - aprovar o calendário das sessões ordinárias; IV - aprovar o plano de organização, a proposta do quadro de pessoal dos serviços da Secretaria Geral do Conselho, suas alterações e os respectivos regulamentos, bem como a consecução de serviços técnicos a serem executados por pessoas físicas ou jurídicas, mediante contrato especial sem vinculação empregatícia; V - aprovar o plano de aplicação das dotações que lhe forem consignadas; VI - manter intercâmbio com o Conselho Estadual de Educação, com os Conselhos Municipais de Educação e demais instituições educacionais; VII - mobilizar a sociedade e acompanhar as metas de evolução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB - na rede municipal; VIII - Acompanhar o desenvolvimento do Plano de Metas do Compromisso Todos pela Educação contidas no - PAR - Plano de Ações Articuladas. Art.3º. O Conselho divide-se em Câmara de Educação Infantil, Câmara de Ensino Fundamental, Câmara de Ensino Médio e Câmara do Plano de Metas do Compromisso Todos pela Educação, cada uma com o mínimo de 5 (cinco) membros. Parágrafo 1º - A Câmara do Plano de Metas do Compromisso Todos pela Educação exercerá o papel do Comitê Local, encarregado do acompanhamento das ações registradas no Plano de Ações Articuladas deste Município. Parágrafo 2o. O Conselheiro poderá integrar mais de uma Câmara Art. 4º. O Conselho terá Comissões Permanentes, Especiais e Conselho Editorial. Art. 5º. O Conselho realizará ordinariamente uma sessão plenária e uma sessão de cada Câmara a cada 15 (quinze) dias, presentes pelo menos 50% dos Conselheiros em exercício. (SOROCABA, 2012b).

Na ocasião da implantação dos dois programas estudados o CMESO foi presidido pelo Prof. Dr. Alexandre da Silva Simões representante do Ensino Superior Unesp – Sorocaba. Em cumprimento ao Regimento Interno O Conselho Municipal de Educação de Sorocaba publica o Comunicado CMESO n. 01/2018, 224 de 09 de maio de 2018 que, mediante decisão tomada na 499ª reunião ordinária realizada em 09/05/2018, ficam estabelecidas a constituição das câmaras e comissões para o período de maio de 2018 a maio de 2019 (CMESO, 2018o). Observa-se no quadro abaixo a manutenção da Câmara do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

**Quadro 2** - Composição das Câmaras e Comissões do Conselho Municipal de Educação de Sorocaba (maio de 2018 à maio de 2019).

<b>CÂMARA DE EDUCAÇÃO INFANTIL</b>
Ana Claudia Joaquim de Barros
Danieli Casare da Silva Moreira
Giane Aparecida Sales da Silva Mota (Presidente)
Karla Adriana Gracia Menna
Odirlei Botelho da Silva

<p>Rafael Ângelo Bunhi Pinto</p> <p>Scarlet Aparecida Gracia</p> <p>Solange Aparecida da Silva Brito (Vice-Presidente)</p>
<p style="text-align: center;"><b>CÂMARA DO ENSINO FUNDAMENTAL</b></p> <p>Ana Claudia Joaquim de Barros</p> <p>Everton de Paula Silveira (Presidente)</p> <p>Miriam Cecília Facci (Vice-Presidente)</p> <p>Neusa de Oliveira Moraes</p> <p>Solange Aparecida da Silva Brito</p> <p>Valderez Luci Moreira Vieira Soares</p>
<p style="text-align: center;"><b>CÂMARA DO ENSINO MÉDIO</b></p> <p>Dorothea de Camargo Pereira</p> <p>José Eduardo de Carvalho Prestes</p> <p>Karla Adriana Gracia Menna</p> <p>Lindalva Maria Pereira de Oliveira</p> <p>Maria José Antunes Rocha Rodrigues da Costa (Presidente)</p> <p>Scarlet Aparecida Gracia (Vice-Presidente)</p>
<p style="text-align: center;"><b>CÂMARA DO PLANO DE METAS DO COMPROMISSO “TODOS PELA EDUCAÇÃO”</b></p> <p>Danieli Casare da Silva Moreira</p> <p>Francisco Carlos Ribeiro (Presidente)</p> <p>Giane Aparecida Sales da Silva Mota</p> <p>Miriam Cecília Facci (Vice-Presidente)</p> <p>Odirlei Botelho da Silva</p>
<p style="text-align: center;"><b>COMISSÃO DE PLANEJAMENTO</b></p> <p>Alexandre da Silva Simões</p> <p>Danieli Casare da Silva Moreira</p> <p>Miriam Cecília Facci</p>
<p style="text-align: center;"><b>COMISSÃO DE LEGISLAÇÃO E NORMAS</b></p> <p>Alexandre da Silva Simões</p> <p>Everton de Paula Silveira</p> <p>Francisco Carlos Ribeiro</p>

Rafael Ângelo Bunhi Pinto Scarlet Aparecida Gracia
<b>CONSELHO EDITORIAL</b>
Alexandre da Silva Simões Rafael Ângelo Bunhi Pinto Maria José Antunes Rocha Rodrigues da Costa
<b>COMISSÃO ESPECIAL DE ANÁLISE DE CONTRATOS RELACIONADOS À EDUCAÇÃO</b>
Alexandre da Silva Simões Francisco Carlos Ribeiro Maria José Antunes Rocha Rodrigues da Costa Miriam Cecília Facci Odirlei Botelho da Silva

Fonte: Elaboração Própria com base no Comunicado CMESO n. 01/2018 (CMESO, 2018).

Diante do exposto foi possível verificar a influência da política nacional de educação na organização da educação municipal, por meio da instituição do SME na década de 90 com forte pressão local devido ao processo de municipalização.

Posteriormente, foi possível verificar as alterações regimentais do CMESO em suas atribuições, a fim de atender Decreto n. 6.094 de 24 de abril de 2007 que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. (BRASIL, 2007).

Essa constatação possibilita o entendimento de como a lógica empresarial advinda do movimento Todos pela Educação passa a ser materializada na organização do Sistema Municipal de Ensino com a adequação às metas de evolução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. Sobretudo do Conselho Municipal de Educação de Sorocaba também teve que se adequar a essa lógica mediante a alteração regimental submetida aos ditames da legislação nacional forjada pela lógica empresarial, conforme verificado no capítulo “A influência Empresarial e a Educação no Brasil.”

## **5.6 Evolução das matrículas no município de Sorocaba.**

Em decorrência do crescimento populacional houve a expansão da demanda escolar com a coexistência das redes públicas estadual e municipal e da rede particular.

Vale lembrar que a legislação nacional do período compreendido entre a década de noventa e início dos anos dois mil foi influenciada pelas ideias neoliberais com desdobramentos em âmbito municipal, um exemplo disso é o Plano Decenal de Educação Para Todos (BRASIL, 1993), documento que incorporou as orientações doutrinárias e as metas quantitativas dos organismos externos e teve como finalidade a prestação de contas à comunidade internacional diante do insucesso do Brasil na área da educação.

Esta temática foi tratada na dissertação intitulada: Planejamento Educacional na Secretaria da Educação de Sorocaba: autonomia ou sujeição? (1994 – 2003) (MELATI, 2017). O estudo verificou que a redefinição do papel do Estado na política educacional foi marcada pelo processo de descentralização, evidenciado durante a reforma proposta no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, a qual materializou-se pela criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), pelo Plano Nacional de Educação (2001-2010) e pela elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). No contexto da reforma, a municipalização foi apresentada com base no discurso democrático em prol da correção das desigualdades educacionais e da otimização dos gastos públicos. Assim, a transferência de competências da esfera central para as locais caminhou em consonância com as orientações dos organismos externos, com o foco na redução do Estado às suas funções mínimas de atuação. A lógica da reforma teve como ação a descentralização do repasse de recursos financeiros aos municípios, condicionado à distribuição e/ou transferência de recursos à quantidade de matrículas efetuadas no ensino fundamental, realizadas por meio do Fundef, tais recursos eram destinados à etapa de ensino fundamental, entretanto os municípios também tinham como incumbência o atendimento da educação infantil. (MELATI, 2017).

Na ocasião da elaboração do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001), duas propostas traduziam projetos conflitantes para o país. A primeira, democrática e popular, expressa na proposta da sociedade brasileira na tentativa de retomada das discussões do embate histórico pelo efetivo Sistema Nacional de Educação e na garantia da universalização da educação básica em todas as suas etapas e modalidades de ensino,

entretanto para isso seria necessária a ampliação do gasto público total. A outra proposta apresentada pelo Executivo, expressava a política do capital financeiro internacional e foi a que prevaleceu no Plano Nacional de Educação (2001). (MELATI, 2017).

Em Melati (2017) foi possível identificar alguns aspectos que influenciaram o planejamento educacional do município, por meio do cotejamento das metas do PNE (2001) e do Plano Municipal de Educação (PME) de Sorocaba (2003). De acordo com o PME (2003) o município atendia em 2003, nas creches municipais, 1.970 crianças e nas particulares 1.575. Logo, percebe-se um número bastante aproximado de matrículas dessa etapa comparando-se o ensino na rede pública e na privada. Isso evidencia que boa parte da demanda de crianças da faixa etária de 0 aos 3 anos era atendida pela rede privada de ensino. Já na fase pré-escolar, o número de atendidos nas pré-escolas era de 17.774 crianças, para 2.653 crianças na rede particular, sendo que grande parcela das crianças entre quatro e seis anos era atendida na rede pública de ensino municipal. Dentre os objetivos e metas contidos no PME (2003), percebe-se maior ênfase dada à ampliação do atendimento do pré-escolar com foco na universalização da oferta de atendimento dessa faixa etária em detrimento do atendimento das crianças de 0 aos 3 anos, pois a meta 1 propunha “Ampliar a oferta de educação infantil, universalizando seu atendimento de 4 a 6 anos, priorizando construções na zona norte e oeste do Município, durante a década”.

Ao utilizar a expressão universalizar o atendimento, o PME (2003) priorizou o atendimento da faixa etária de 4 e 5 anos, um avanço comparado ao PNE (2001-2010), cuja meta era alcançar até o final daquela década o atendimento de 80% das crianças de 4 aos 5 anos. Em contrapartida, na meta 2, “Otimizar os espaços existentes ampliando o atendimento às crianças de 0 aos 3 anos”, o PME (2003) não propôs o estabelecimento do prazo para o atendimento de crianças de 0 aos 3 anos, portanto não firmou o compromisso de universalização de atendimento dessa faixa etária. Essa meta não contemplou a construção de novas creches, apenas a ampliação dos espaços existentes. Já o PNE (2001-2010) estipulou alcançar a meta de 50% das crianças de 0 aos 3 anos até o final daquela década. Com exceção dos itens 2, 15 e 16 do PME (2003) em que não foram encontradas metas relacionadas, pode-se afirmar que houve o desdobramento na íntegra dos itens propostos pelo PNE (2001-2010).

Melati (2017) observa que a postergação dada pelo PNE (2001-2010), no sentido de universalizar a educação básica em suas etapas e modalidades de forma a fortalecer o caráter público, gratuito e de qualidade da educação brasileira é reflexo de um dos vetos

realizados pelo Presidente da República, por meio da Mensagem n. 9, de 09 de janeiro de 2001, encaminhada ao Presidente do Senado Federal. A restrição de investimentos para a ampliação do atendimento dessa demanda teve seu desdobramento no PME (2003).

Com o propósito de dar continuidade à investigação das questões educacionais em Sorocaba, reporta-se aos dados históricos das matrículas no município. A apresentação dos dados será feita por etapa de ensino com o intuito de compreender alguns fatores que os determinaram.

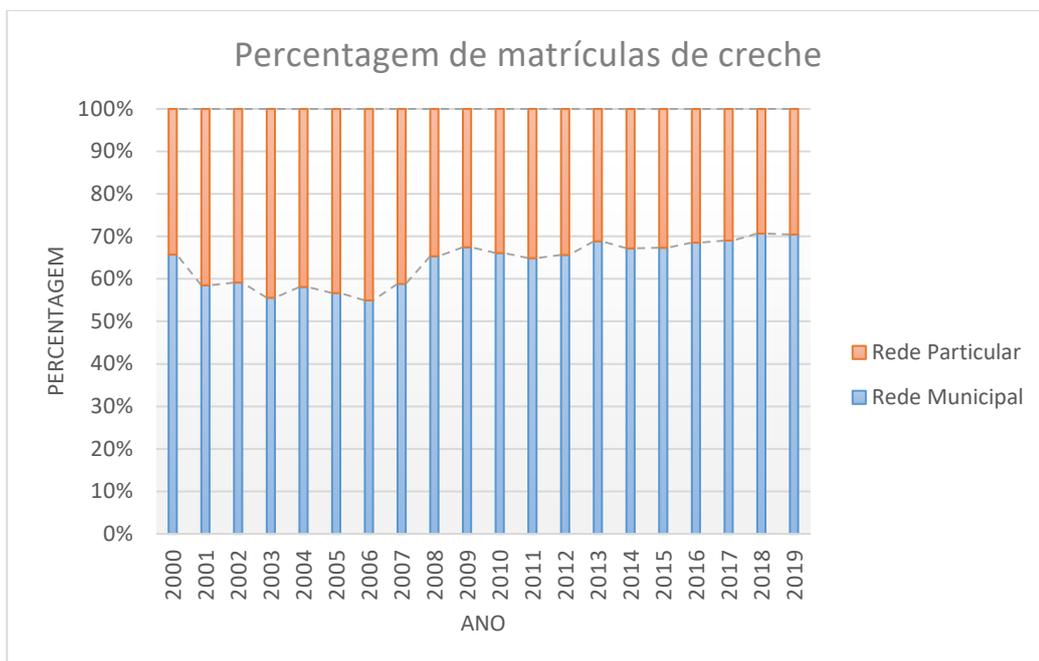
A seguir, serão apresentados os dados referentes à evolução das matrículas da educação infantil da rede particular e da rede municipal, tendo em vista que conforme informações obtidas na Fundação Seade (2020), a pré-escola deixou de ser atendida pela rede estadual a partir do ano de 1994.

**Tabela 2** – Série histórica das matrículas na Creche no município de Sorocaba – (2000-2019).

Ano	Rede Municipal	Rede Particular	Total
2000	1.714	894	2.608
2001	1.736	1.232	2.968
2002	1.957	1.352	3.309
2003	1.970	1.575	3.545
2004	2.123	1.531	3.654
2005	2.354	1.799	4.153
2006	2.446	2.006	4.452
2007	3.742	2.617	6.359
2008	5.121	2.717	7.838
2009	5.701	2.751	8.452
2010	6.616	3.393	10.009
2011	6.579	3.558	10.137
2012	7.446	3.898	11.344
2013	9.070	4.105	13.175
2014	9.629	4.699	14.328
2015	10.338	5.015	15.353
2016	11.215	5.148	16.363
2017	11.409	5.121	16.530
2018	11.493	4.769	16.262
2019	11.860	4.976	16.836

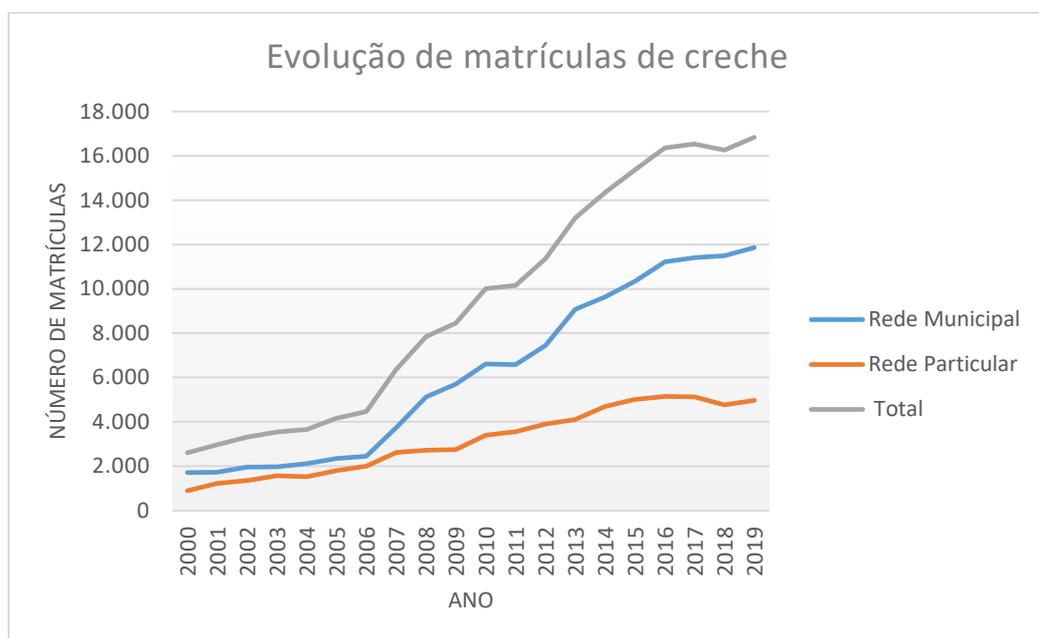
Fonte: Elaboração própria com base em dados disponibilizados pela Fundação Seade.

**Gráfico 3** - Distribuição das matrículas da creche na Rede Municipal e Rede Particular em Sorocaba (2000-2019).



Fonte: Elaboração própria com base em dados disponibilizados pela Fundação Seade.

**Gráfico 4** -Evolução das matrículas de Creche em Sorocaba (2000-2019).



Fonte: Elaboração própria com base em dados disponibilizados pela Fundação Seade.

Entre o período de 2000 a 2006 foi possível constatar um crescimento pouco significativo no número de matrículas nas creches municipais. Esse fato pode ser associado às metas do PME (2003) relacionadas a creche e aos recursos destinados ao

atendimento dessa faixa etária. A partir do ano de 2007, houve crescimento do número de matrículas tendo em vista o processo de judicialização por vagas em creche.

Entretanto, o crescimento de matrículas não foi suficiente para garantir o acesso à educação das crianças da faixa etária da creche. De acordo com Silva (2018), em Sorocaba a demanda por vagas em creche é maior que a oferta. Segundo a autora no ano de 2018, um total de 2971 crianças cadastradas no Cadastro Municipal Unificado (CMU) aguardavam vaga em creche:

No município de Sorocaba não havia um mecanismo que demonstrasse a demanda por creches, pois os pais e responsáveis percorriam várias unidades de educação infantil de seu interesse deixando em listas de espera o nome de seus filhos e pupilos, até que no final de 2013, através do Decreto 20.855 de 21/11/2013 (SOROCABA/SP, 2013), é criado o CMU (Cadastro Municipal Unificado), que regulamenta as inscrições para as vagas em creche no município, para efeitos a partir do ano de 2014. Com a criação de tal mecanismo, começou a evidenciar-se o entrave real entre a oferta x demanda das vagas em creches, e de forma constante e crescente, as ordens judiciais para garantir o acesso às creches começaram a surgir, tomando grandes proporções. Os responsáveis passaram a procurar o poder judiciário e mais precisamente a Defensoria Pública, buscando a efetivação do direito à creche de sua preferência. (SILVA, 2018, p. 78).

Em relação à pré-escola foi possível identificar a queda do número de matrículas em decorrência do cumprimento da Lei 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, que altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. (BRASIL, 2006). Anteriormente, a matrícula obrigatória no primeiro ano do ensino fundamental era a partir de sete anos de idade. Essa queda fica evidente no período de 2009 à 2010.

**Tabela 3** - Série histórica das matrículas na Pré-escola no município de Sorocaba – (2000-2019) (continua).

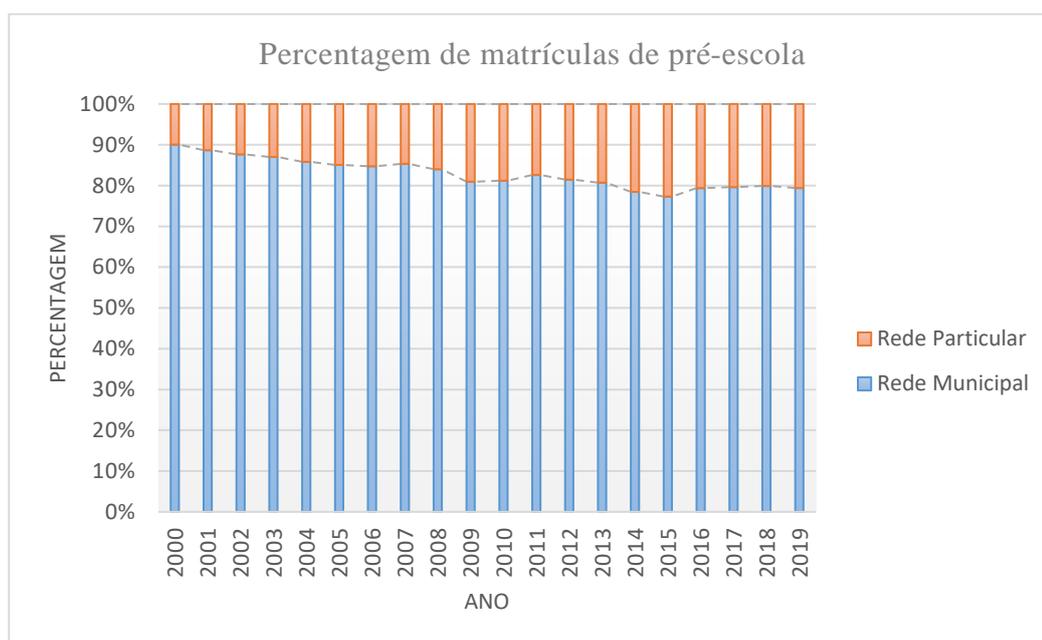
Ano	Rede Municipal	Rede Particular	Total
2000	17.666	1.955	19.621
2001	17.834	2.281	20.115
2002	16.912	2.385	19.297
2003	17.774	2.653	20.427
2004	17.765	2.937	20.702
2005	18.379	3.231	21.610
2006	17.103	3.083	20.186
2007	15.053	2.594	17.647

(conclusão)

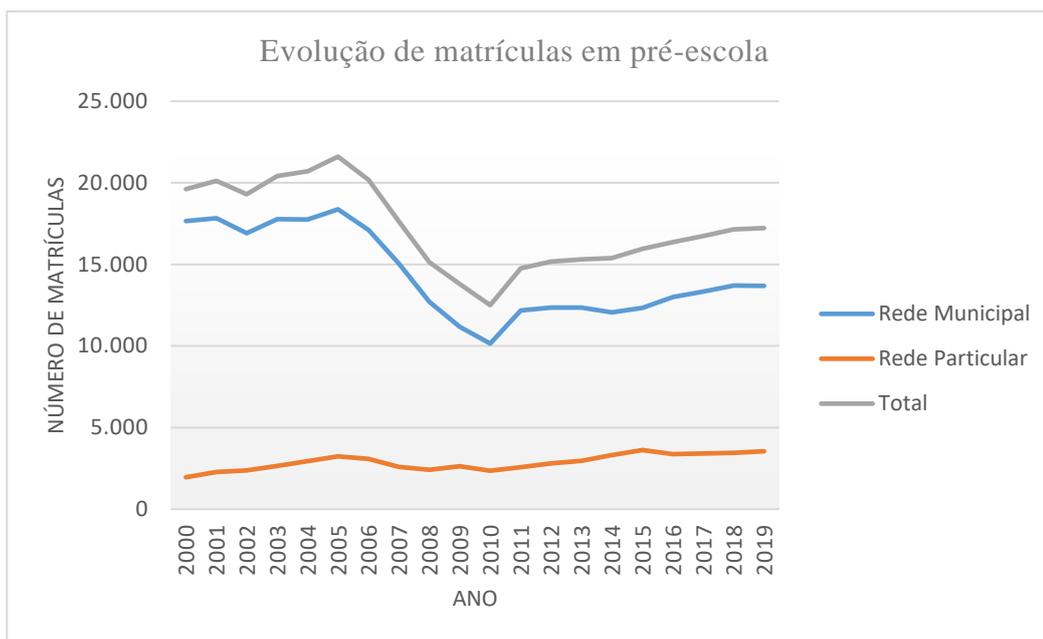
2008	12.714	2.421	15.135
2009	11.177	2.633	13.810
2010	10.151	2.352	12.503
2011	12.189	2.570	14.759
2012	12.358	2.814	15.172
2013	12.365	2.956	15.321
2014	12.071	3.316	15.387
2015	12.334	3.624	15.958
2016	12.995	3.377	16.372
2017	13.330	3.413	16.743
2018	13.700	3.448	17.148
2019	13.677	3.550	17.227

Fonte: Elaboração própria com base em dados disponibilizados pela Fundação Seade.

**Gráfico 5** - Distribuição das matrículas de Pré-escola na Rede Municipal e Rede Particular em Sorocaba (2000-2019).



Fonte: Elaboração própria com base em dados disponibilizados pela Fundação Seade.

**Gráfico 6** - Evolução de matrículas de Pré-escola em Sorocaba (2000-2019).

Fonte: Elaboração própria com base em dados disponibilizados pela Fundação Seade.

Em relação ao ensino fundamental, conforme já observado em Melati (2017), foi reafirmado no diagnóstico do PME (2003), pois o Município de Sorocaba, por meio de ações em parceria com o Estado de São Paulo, atendeu à Constituição Brasileira no que se refere ao compromisso: Nenhuma criança fora da Escola, dando prioridade à oferta do ensino fundamental. Essa prioridade é constatada pelo aumento do número de matrículas no ensino fundamental. No ano 2000, a rede municipal contava com 12.873 alunos matriculados e a rede estadual com 59.781. Já no ano de 2003 houve uma significativa mudança nesse panorama, pois a rede estadual passou a atender 50.784 alunos e a rede municipal ampliou o seu atendimento para 19.959 nessa etapa de ensino. Essa significativa ampliação das matrículas na rede municipal se deu pela construção de escolas. No ano de 1997, a rede municipal contava com cinco escolas municipais e em 2003 esse número passou para trinta e duas escolas.

A municipalização do ensino foi outro fator importante que impactou a educação do município de Sorocaba. A esse respeito, Ferreira (2003) verifica as duas opções que poderiam ser adotadas pelo município no início dos anos 2000. A primeira seria municipalizar as escolas estaduais existentes, o que demandaria uma solução para o quadro de servidores estaduais em atuação e a outra seria a construção de novas escolas municipais. Na ocasião Sorocaba optou pela segunda opção, assim:

[...] A construção e ampliação de escolas pelo município possibilitou a criação de novas vagas e o direcionamento das unidades escolares aos bairros periféricos com maior crescimento demográfico e população com menor poder aquisitivo. Tal fato não aconteceria se a opção fosse pela municipalização da rede estadual já existente, que, além de não possuir um número suficiente de escolar, havia ultrapassado seu limite de atendimento. (FERREIRA, 2003, p. 116).

Diante do exposto, o PME (2003) propõe em sua meta 1. “Assegurar a universalização do Ensino fundamental, garantindo a permanência e a aprendizagem de todos os alunos” e no item 1 do P.N.E. (2001) a proposta é “universalizar o atendimento de toda a clientela do ensino fundamental, no prazo de cinco anos a partir da data de aprovação deste plano, garantindo o acesso e a permanência de todas as crianças na escola.” Sobretudo, ambos parecem retroceder ao disposto no artigo 214 da Constituição Federal, ou seja, o plano nacional de educação deve visar à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à erradicação do analfabetismo e à universalização do atendimento escolar. (MELATI, 2017). Dessa forma, a etapa priorizada para a universalização do atendimento foi o ensino fundamental, descaracterizando como direito o nível da educação básica em suas demais etapas e modalidades.

Conforme pode ser observado na tabela abaixo, o processo de municipalização do ensino e as metas do PME (2003) foram consolidados com o expressivo aumento de matrículas da rede municipal e a diminuição de matrículas a rede estadual nos anos iniciais do ensino fundamental.

**Tabela 4** - Série histórica das matrículas no Ensino Fundamental – Anos Iniciais em Sorocaba - (2000-2019) (continua).

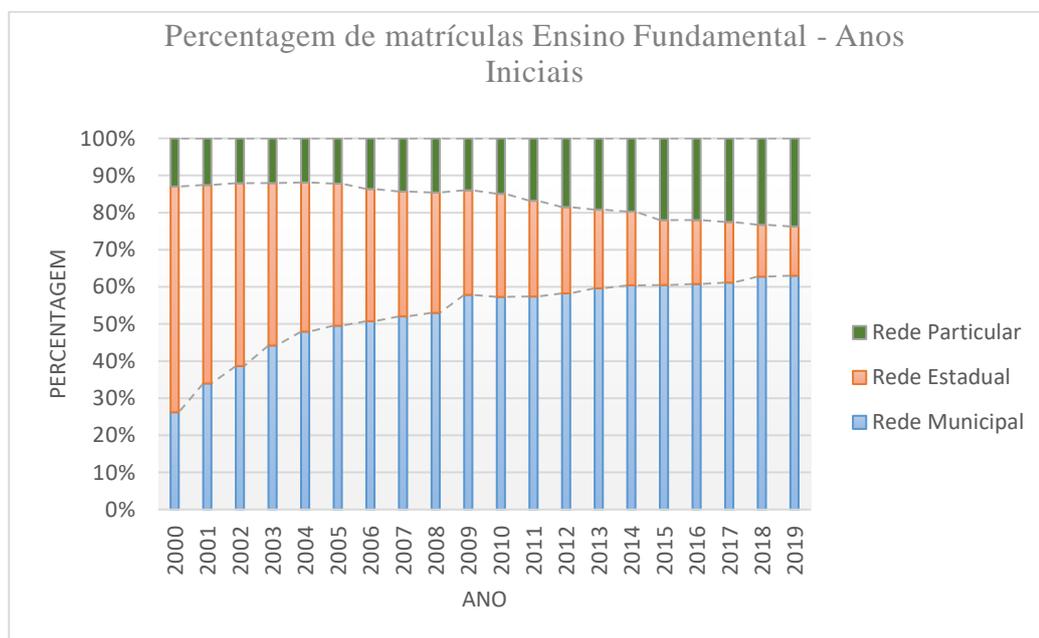
Ano	Rede Municipal	Rede Estadual	Rede Particular	Total
2000	10.409	24.145	5.153	39.707
2001	13.514	21.277	4.995	39.786
2002	15.594	19.875	4.868	40.337
2003	17.535	17.363	4.776	39.674
2004	18.906	15.844	4.684	39.434
2005	19.584	15.126	4.818	39.528
2006	20.528	14.402	5.518	40.448
2007	21.634	13.990	5.954	41.578

(Conclusão)

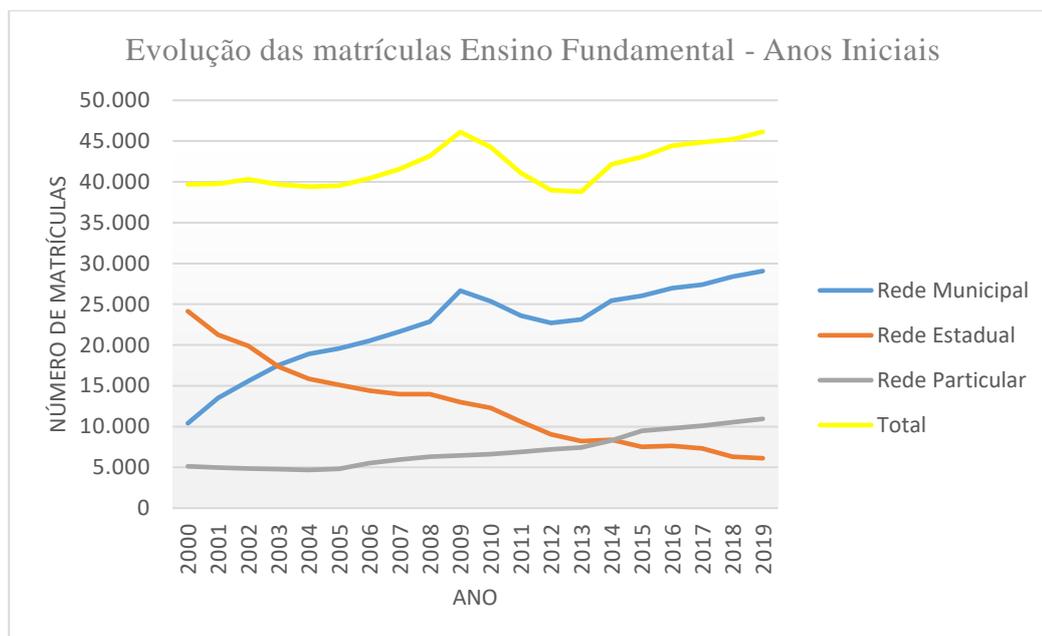
2008	22.876	13.996	6.294	43.166
2009	26.669	12.987	6.450	46.106
2010	25.374	12.300	6.606	44.280
2011	23.593	10.603	6.903	41.099
2012	22.714	9.067	7.219	39.000
2013	23.125	8.217	7.452	38.794
2014	25.458	8.374	8.317	42.149
2015	26.036	7.535	9.478	43.049
2016	26.991	7.652	9.776	44.419
2017	27.417	7.321	10.101	44.839
2018	28.379	6.319	10.524	45.222
2019	29.066	6.125	10.946	46.137

Fonte: Elaboração própria com base em dados disponibilizados pela Fundação Seade.

**Gráfico 7 - Distribuição das matrículas do Ensino Fundamental – Anos Iniciais na Rede Municipal e Rede Particular em Sorocaba (2000-2019).**



Fonte: Elaboração própria com base em dados disponibilizados pela Fundação Seade.

**Gráfico 8** - Evolução das matrículas no Ensino Fundamental - Anos Iniciais (2000-2019).

Fonte: Elaboração própria com base em dados disponibilizados pela Fundação Seade.

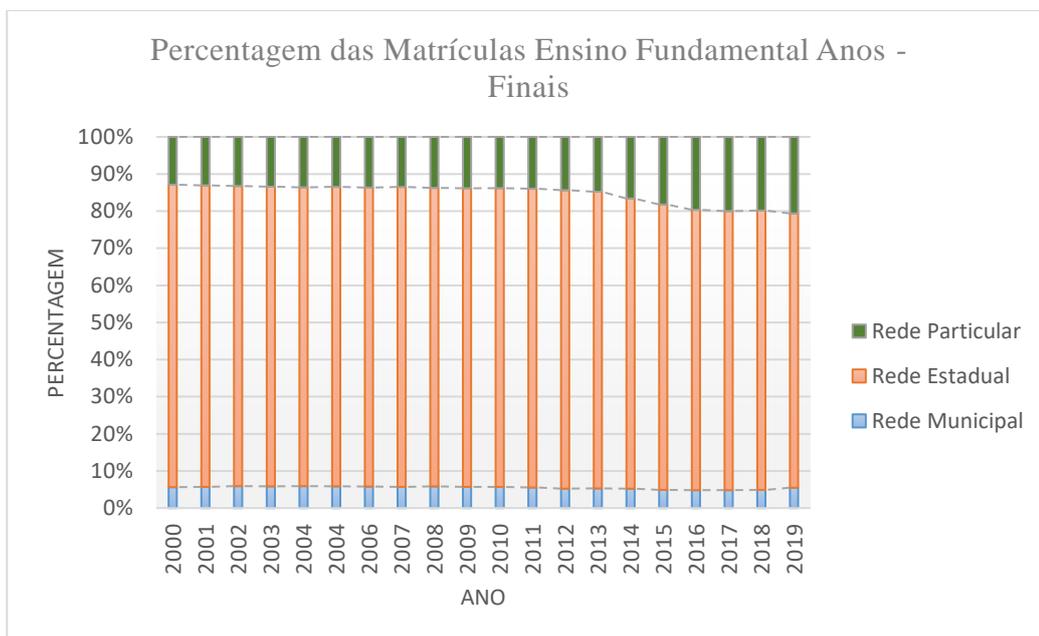
É possível perceber na tabela acima a curva de ascensão das matrículas nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal, no ano de 2009. Esse fato condiz com o disposto na Deliberação CMESO 01/2012 de 3 de julho de 2012 que trata da implantação do ensino fundamental de nove anos, pois conforme o artigo 2º o sistema municipal de ensino implantou, em regime de colaboração com o sistema estadual, a partir de 2009, o ensino fundamental de 9 anos de duração, com matrícula e frequência obrigatória a partir dos 6 anos de idade, mediante a garantia de igualdade de acesso a um ensino de qualidade, de efetiva permanência dos estudantes na escola e de universalização dessa etapa de ensino. (CMESO, 2012). Entretanto, o mesmo não ocorre com o ensino fundamental nos anos finais na rede municipal, conforme observado na tabela abaixo existe a queda das matrículas, pois para a rede municipal a prioridade foi o atendimento dos anos iniciais dessa etapa de ensino.

**Tabela 5** - Série histórica das matrículas no Ensino Fundamental – Anos Finais em Sorocaba - (2000-2019).

Ano	Rede Municipal	Rede Estadual	Rede Particular	Total
2000	2.464	35.636	5.634	43.734
2001	2.474	35.159	5.655	43.288
2002	2.468	33.728	5.522	41.718
2003	2.424	33.421	5.552	41.397
2004	2.388	32.491	5.485	40.364
2004	2.369	32.618	5.441	40.428
2006	2.376	32.978	5.589	40.943
2007	2.314	32.786	5.472	40.572
2008	2.395	32.956	5.628	40.979
2009	2.360	33.238	5.720	41.318
2010	2.392	33.809	5.802	42.003
2011	2.389	34.615	5.997	43.001
2012	2.342	35.873	6.406	44.621
2013	2.319	34.945	6.460	43.724
2014	2.064	30.852	6.561	39.477
2015	1.814	28.496	6.754	37.064
2016	1.631	25.490	6.630	33.751
2017	1.593	24.720	6.574	32.887
2018	1.728	26.609	7.015	35.352
2019	1.959	26.380	7.361	35.700

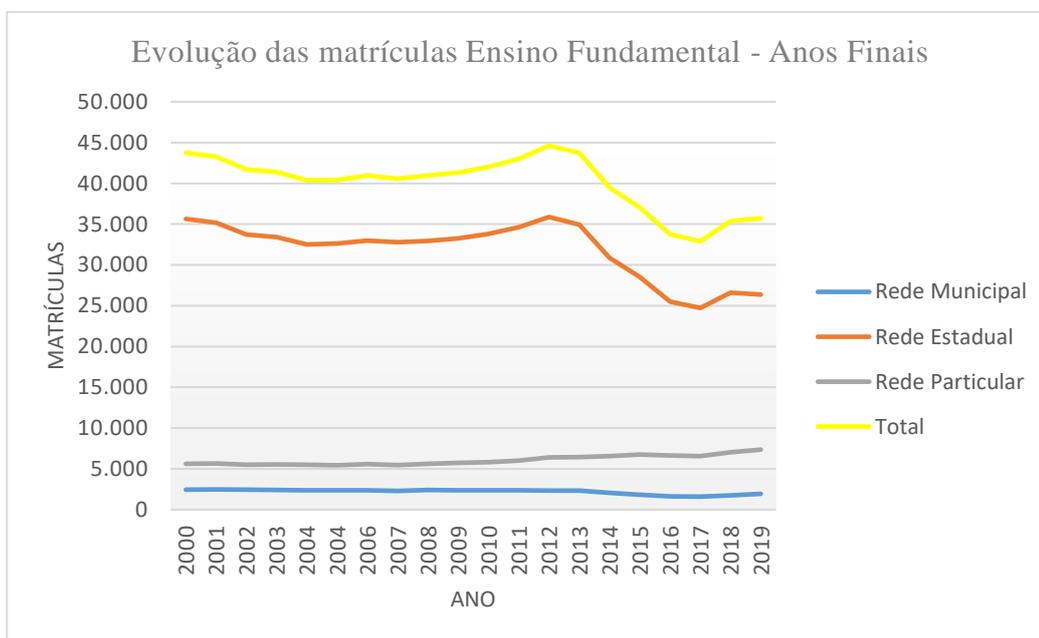
Fonte: Elaboração própria com base em dados disponibilizados pela Fundação Seade.

**Gráfico 9** - Distribuição das matrículas do Ensino Fundamental - Anos Finais na Rede Municipal, na Rede Estadual e na Rede Particular em Sorocaba (2000-2019).



Fonte: Elaboração própria com base em dados disponibilizados pela Fundação Seade.

**Gráfico 10** - Evolução das matrículas Ensino Fundamental – Anos Finais.



Fonte: Elaboração própria com base em dados disponibilizados pela Fundação Seade.

Em relação ao ensino médio foi possível observar a queda gradativa do atendimento pela rede municipal, sendo constatada a extinção total do atendimento dessa etapa no ano de 2018. Esse fato se deu em decorrência da alteração, no ano de 2017, do artigo 140 da Lei Orgânica Municipal que priorizou claramente o escopo de

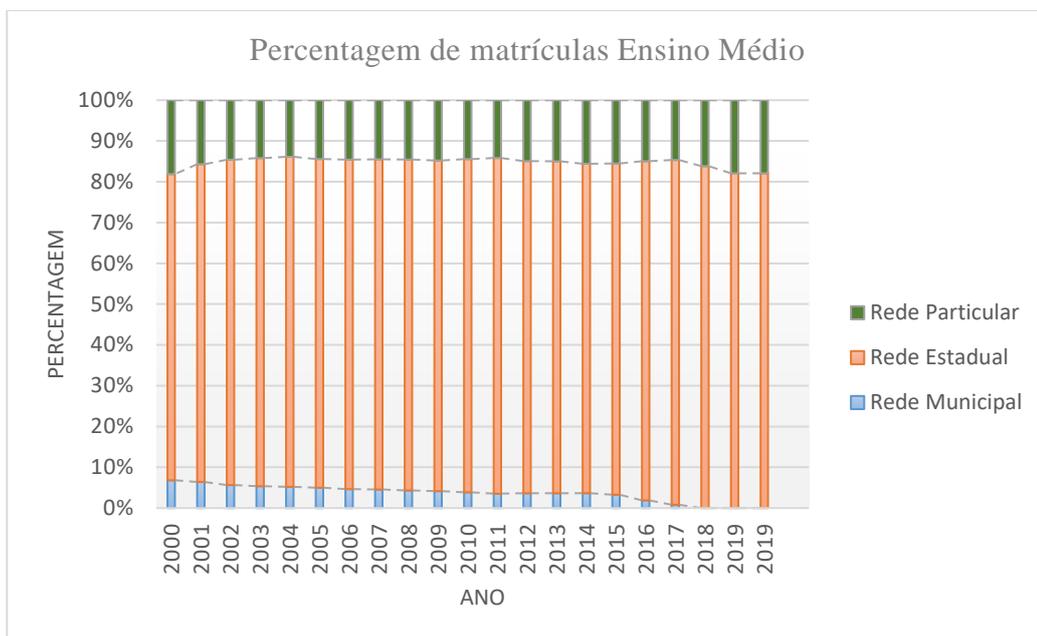
responsabilidade ao definir no inciso I que cabe ao município atender o ensino fundamental, obrigatório, inclusive para os que não tiveram acesso em idade própria e, suplementarmente, ensino médio, ensino superior, e cursos de qualificação profissional. (SOROCABA, 1990)

**Tabela 6 - Série histórica das matrículas no Ensino Médio em Sorocaba – (2000-2019).**

Ano	Rede Municipal	Rede Estadual	Rede Particular	Total
2000	2.015	22.166	5.356	29.537
2001	1.809	22.022	4.439	28.270
2002	1.633	23.083	4.228	28.944
2003	1.598	23.934	4.227	29.759
2004	1.523	23.634	4.056	29.213
2005	1.431	23.090	4.134	28.655
2006	1.292	22.443	4.052	27.787
2007	1.225	21.729	3.894	26.848
2008	1.161	21.785	3.908	26.854
2009	1.113	21.704	3.960	26.777
2010	1.086	22.971	4.066	28.123
2011	1.013	23.540	4.056	28.609
2012	1.033	23.161	4.248	28.442
2013	1.040	23.247	4.281	28.568
2014	1.084	24.030	4.639	29.753
2015	985	24.439	4.673	30.097
2016	606	26.708	4.806	32.120
2017	253	26.271	4.558	31.082
2018	0	22.881	4.413	27.294
2019	0	20.701	4.521	25.222

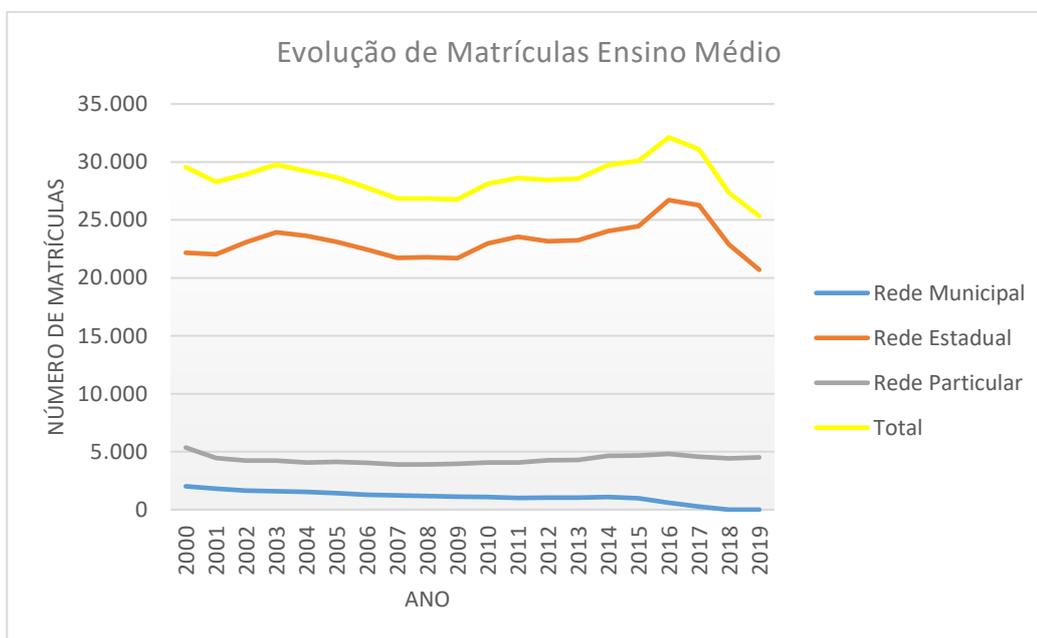
Fonte: Elaboração própria com base em dados disponibilizados pela Fundação Seade.

**Gráfico 11** - Distribuição das matrículas do Ensino Médio na Rede Municipal, na Rede Estadual e na Rede Particular em Sorocaba (2000-2019).



Fonte: Elaboração própria com base em dados disponibilizados pela Fundação Seade.

**Gráfico 12** - Evolução das Matrículas no Ensino Médio em Sorocaba.



Fonte: Elaboração própria com base em dados disponibilizados pela Fundação Seade.

### 5.7 Distribuição das matrículas por etapa de ensino e percentagem de participação de cada rede de ensino (municipal, estadual e particular) do município de Sorocaba no ano de 2019.

Com o objetivo de traçar um cenário da distribuição das matrículas de alunos em 2019, ano da implantação dos dois programas de governo que serão analisados no capítulo seguinte, procurou-se apresentar a percentagem de participação de cada rede de ensino atuante em Sorocaba. Assim, serão apresentadas as respectivas percentagens de participação por etapa de ensino da Educação Básica.

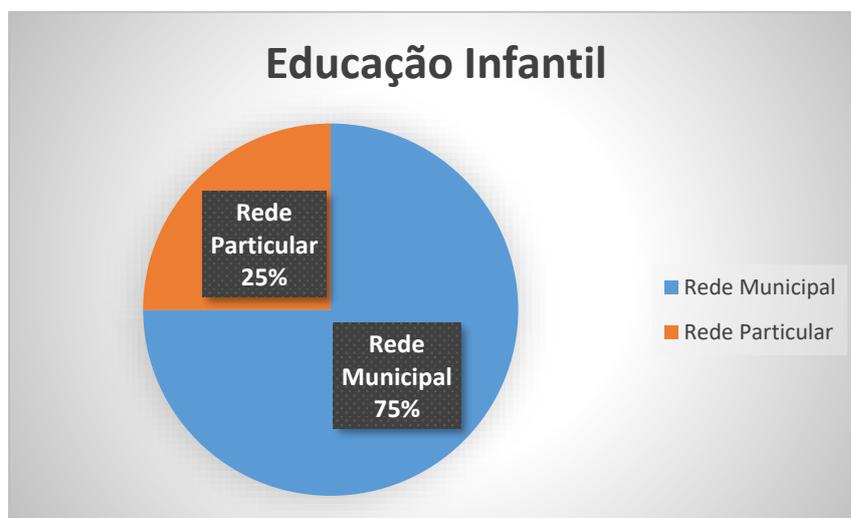
A etapa educação infantil é de responsabilidade do ensino municipal. Entretanto, possível verificar que 25% das matrículas das crianças da faixa etária compreendida entre zero à cinco anos está matriculada na rede particular de ensino e 75% na rede municipal, conforme apresentado a seguir:

**Tabela 7** - Distribuição de matrículas dos alunos da Educação Infantil (Creche e Pré-escola) em Sorocaba no ano de 2019 por rede de ensino.

	Matrículas	Percentagem de participação (%)
Rede Municipal	25.537	75%
Rede Particular	8.526	25%
Total	34.063	100%

Fonte: Elaboração própria com base em dados disponibilizados pela Fundação Seade.

**Gráfico 13** - Percentagem de participação por rede de ensino no atendimento da Educação Infantil (creche e pré-escola) em Sorocaba no ano de 2019.



Fonte: Elaboração própria com base em dados disponibilizados pela Fundação Seade.

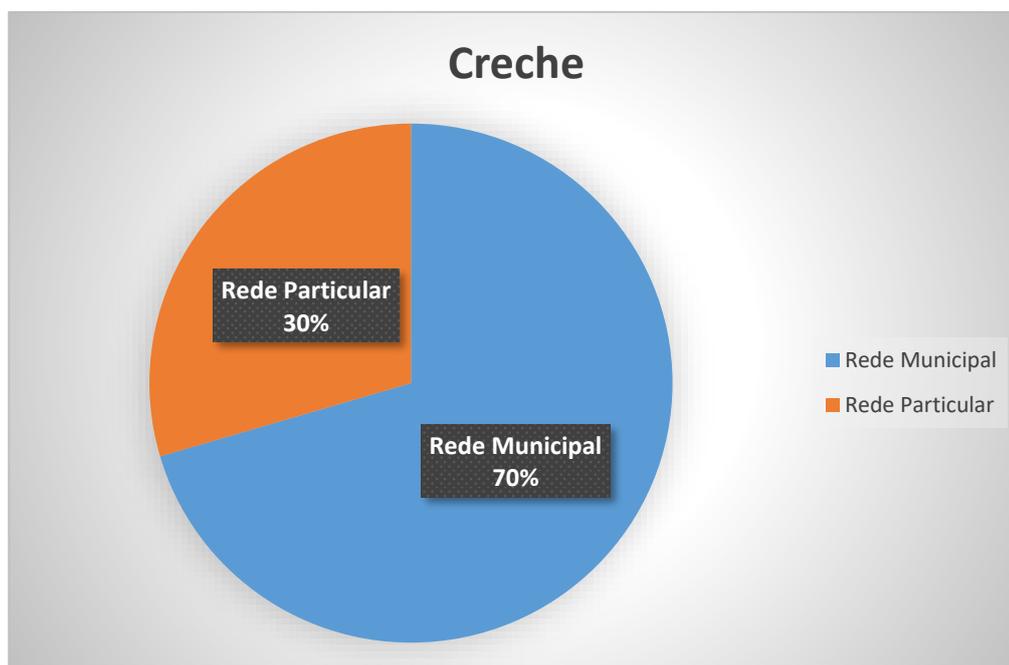
Em relação à faixa etária das crianças de zero a três anos, percebe-se o aumento de matrículas na rede particular, responsável por 30% do atendimento no ano de 2019. Esse dado vem ao encontro da realidade encontrada pelo poder público quanto a oferta de vagas nas creches municipais.

**Tabela 8** - Distribuição de matrículas dos alunos da Educação Infantil (Creche) em Sorocaba no ano de 2019 por rede de ensino.

	Matrículas	Percentagem de participação (%)
Rede Municipal	11.860	70%
Rede Particular	4.976	30%
Total	16.836	100%

Fonte: Elaboração própria com base em dados disponibilizados pela Fundação Seade.

**Gráfico 14** - Percentagem de participação por rede de ensino no atendimento da Educação Infantil (creche) em Sorocaba no ano de 2019.



Fonte: Elaboração própria com base em dados disponibilizados pela Fundação Seade.

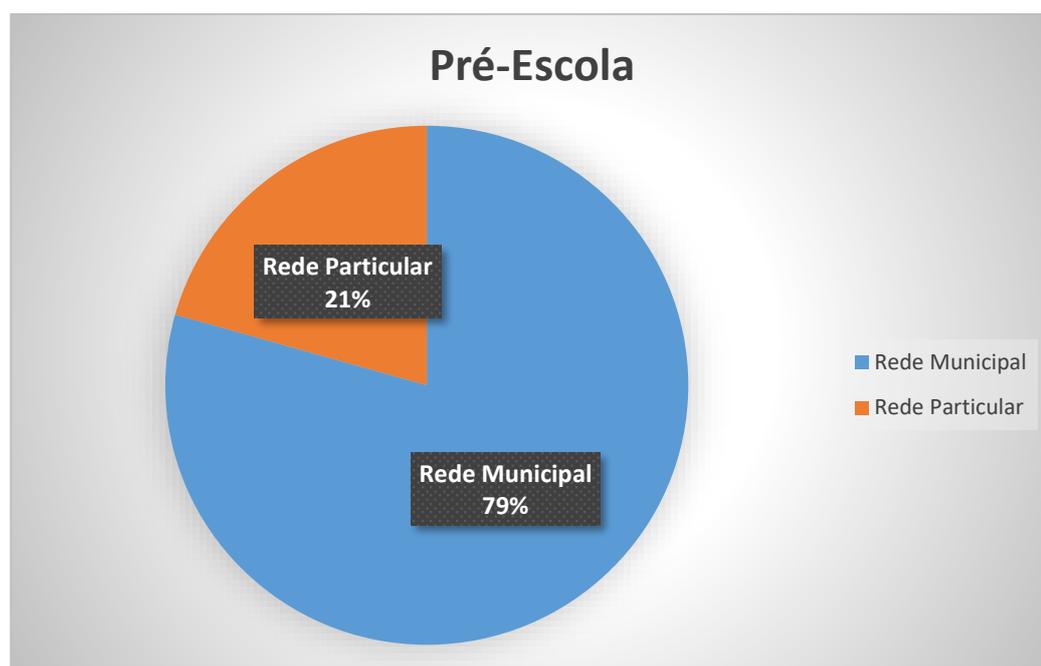
No que se refere a educação infantil das crianças de quatro e cinco anos de idade, observa-se na rede particular a diminuição da percentagem de matrículas comparadas às das crianças da creche na rede particular, a qual é responsável no ano de 2019 por 21% de matrículas na pré-escola e a rede pública municipal por 79%.

**Tabela 9** - Distribuição de matrículas dos alunos da Educação Infantil (Pré-escola) em Sorocaba no ano de 2019 por rede de ensino.

	Matrículas	Porcentagem de participação (%)
Rede Municipal	13.677	79%
Rede Particular	3.550	21%
Total	17.227	100%

Fonte: Elaboração própria com base em dados disponibilizados pela Fundação Seade.

**Gráfico 15** - Percentagem de participação por rede de ensino no atendimento da Educação Infantil (pré-escola) em Sorocaba no ano de 2019.



Fonte: Elaboração própria com base em dados disponibilizados pela Fundação Seade.

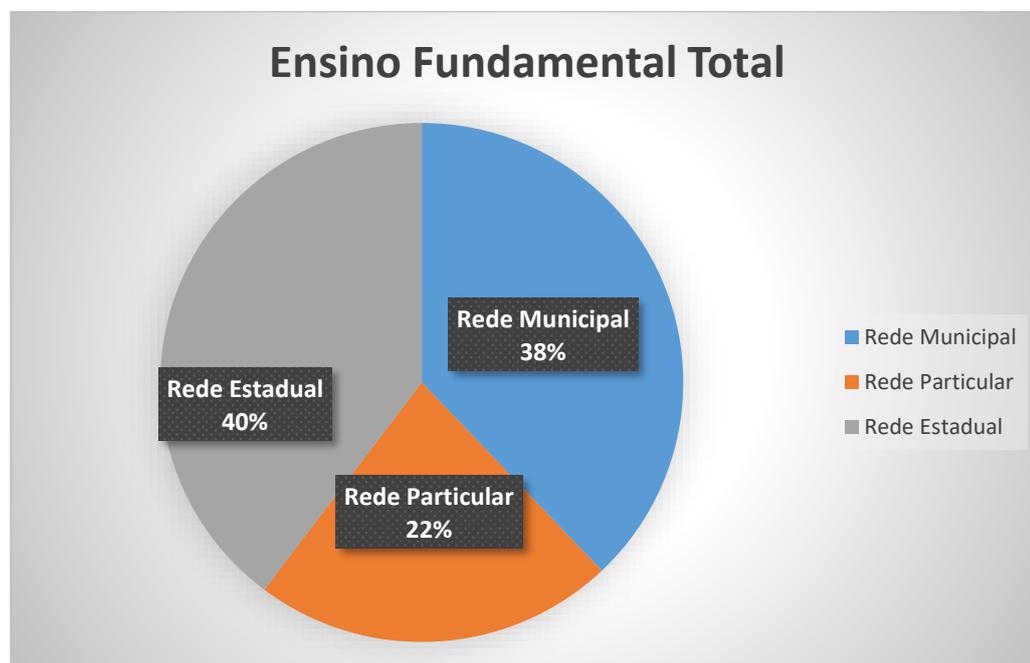
O ensino fundamental compreende a faixa etária dos seis aos quatorze anos. No ano de 2019 a rede estadual foi a responsável pela maior porcentagem de participação, com 40 % de matrículas, atendimento bastante próximo ao da rede municipal responsável com 38%. Já na rede particular a participação ocorreu com 22% das matrículas nessa etapa de ensino.

**Tabela 10** - Distribuição de matrículas do Ensino Fundamental em Sorocaba no ano de 2019 por rede de ensino.

	Matrículas	Porcentagem de participação (%)
Rede Estadual	32.505	40%
Rede Municipal	31.025	38%
Rede Particular	18.307	22%
Total	81.837	100%

Fonte: Elaboração própria com base em dados disponibilizados pela Fundação Seade.

**Gráfico 16** - Percentagem de participação por rede de ensino no atendimento do Ensino Fundamental em Sorocaba no ano de 2019.



Fonte: Elaboração própria com base em dados disponibilizados pela Fundação Seade.

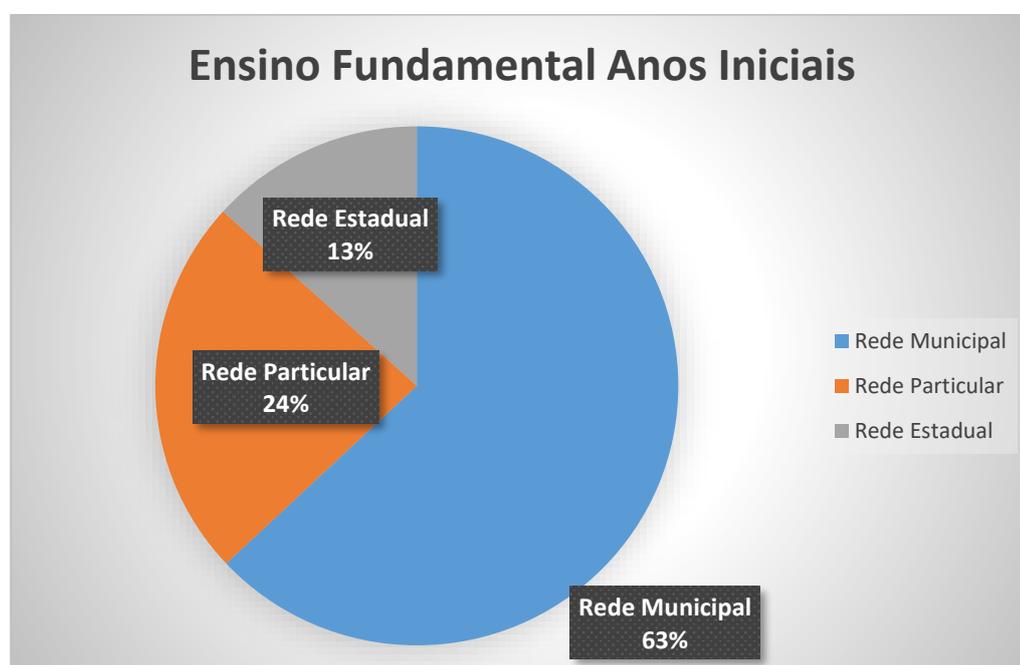
A rede municipal contempla, no ano de 2019, a maior parcela do atendimento do ensino fundamental nos anos iniciais de estudantes da faixa etária dos seis aos dez anos, sendo responsável por 38% das matrículas. A rede particular com 22% das matrículas e na sequência a rede estadual com 40%, conforme pode ser observado a seguir:

**Tabela 11** - Distribuição de matrículas dos alunos do Ensino Fundamental - Anos Iniciais em Sorocaba no ano de 2019 por rede de ensino.

	Matrículas	Porcentagem de participação (%)
Rede Estadual	6.125	13%
Rede Municipal	29.066	63%
Rede Particular	10.946	24%
Total	46.137	100%

Fonte: Elaboração própria com base em dados disponibilizados pela Fundação Seade.

**Gráfico 17** - Percentagem de participação por rede de ensino no atendimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) em Sorocaba no ano de 2019.



Fonte: Elaboração própria com base em dados disponibilizados pela Fundação Seade.

Já nos anos finais do ensino fundamental os dados apresentam uma significativa mudança no atendimento, pois a rede estadual foi responsável pela maior parte na distribuição das matrículas com 74%, na sequência a rede particular com 21% e a rede municipal com apenas 5% das matrículas.

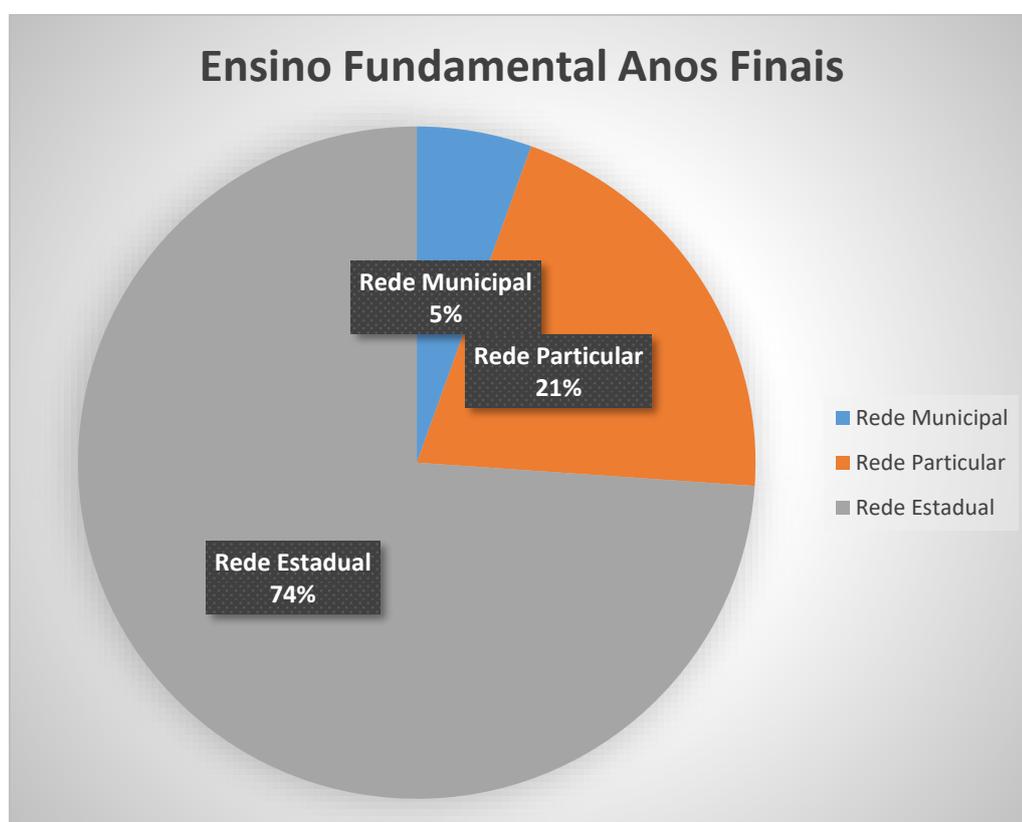
Diante do exposto foi possível concluir que a maior parcela dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental foi atendida em 2019 pela rede municipal e dos anos finais pela rede estadual e particular.

**Tabela 12** - Distribuição de matrículas dos alunos do Ensino Fundamental - Anos Finais em Sorocaba no ano de 2019 por rede de ensino.

	Matrículas	Porcentagem de participação (%)
Rede Estadual	26.380	74%
Rede Municipal	1.959	5%
Rede Particular	7.361	21%
Total	35.700	100%

Fonte: Elaboração própria com base em dados disponibilizados pela Fundação Seade.

**Gráfico 18** - Percentagem de participação por rede de ensino no atendimento do ensino fundamental (anos finais) em Sorocaba no ano de 2019.



Fonte: Elaboração própria com base em dados disponibilizados pela Fundação Seade.

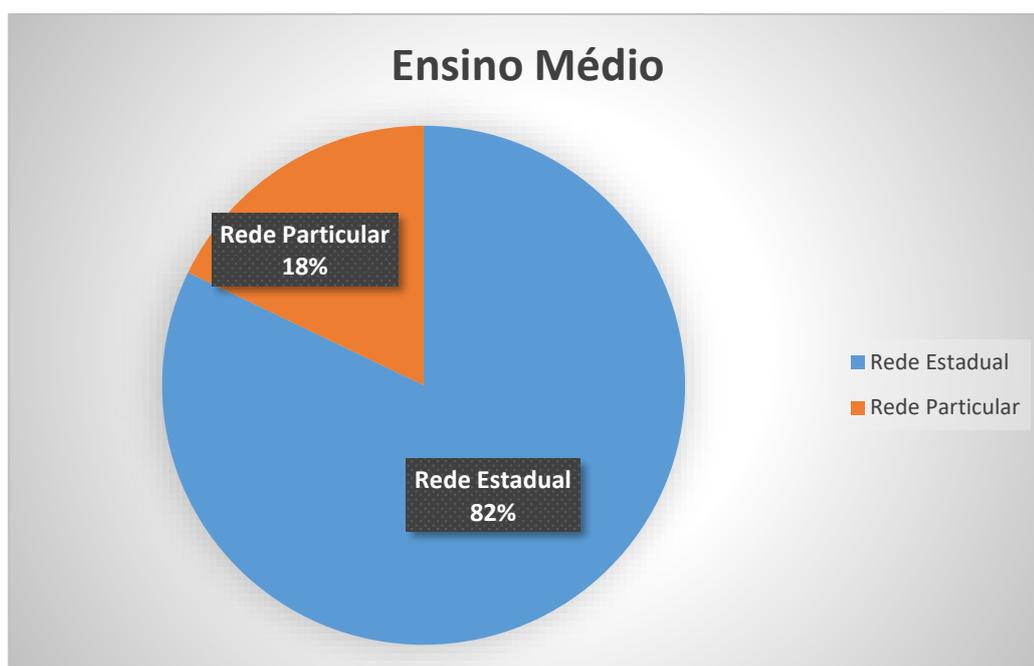
No ano de 2019 a rede estadual foi responsável por 74% das matrículas do ensino médio e a rede particular por 21%. O município de Sorocaba conta ainda com um Campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo que atendeu em 2019, uma pequena parcela de estudantes no ensino médio integrado perfazendo um total de 114 alunos matriculados.

**Tabela 13** - Distribuição de matrículas dos alunos do Ensino Médio em Sorocaba no ano de 2019 por rede de ensino.

	Matrículas	Porcentagem de participação (%)
Rede Estadual	20.815	82%
Rede Particular	4.521	18%
Total	25.336	100%

Fonte: Elaboração própria com base em dados disponibilizados pela Fundação Seade.

**Gráfico 19** - Percentagem de participação por rede de ensino no atendimento do Ensino Médio em Sorocaba no ano de 2019.



Fonte: Elaboração própria com base em dados disponibilizados pela Fundação Seade.

Vale ressaltar que conforme dados coletados na Fundação Seade, no ano de 2019, na modalidade Educação Especial 2895 estudantes foram matriculados no município, sendo que destes 1825 estavam matriculados na rede pública com 940 matrículas na rede estadual e 880 na rede municipal. Na rede particular estavam matriculados 1070 alunos, sendo ainda a maior responsável pelo atendimento desta modalidade de ensino. Na modalidade Educação de Jovens e Adultos 3267 alunos estavam matriculados no ensino fundamental e 5414 no ensino médio.

Para atendimento das matrículas da educação básica, conforme exposto acima, o município de Sorocaba também teve a expansão do número de estabelecimentos de ensino na rede privada nos últimos anos. A rede pública municipal apresentou significativo aumento do número de estabelecimentos de ensino e apenas uma pequena diminuição do

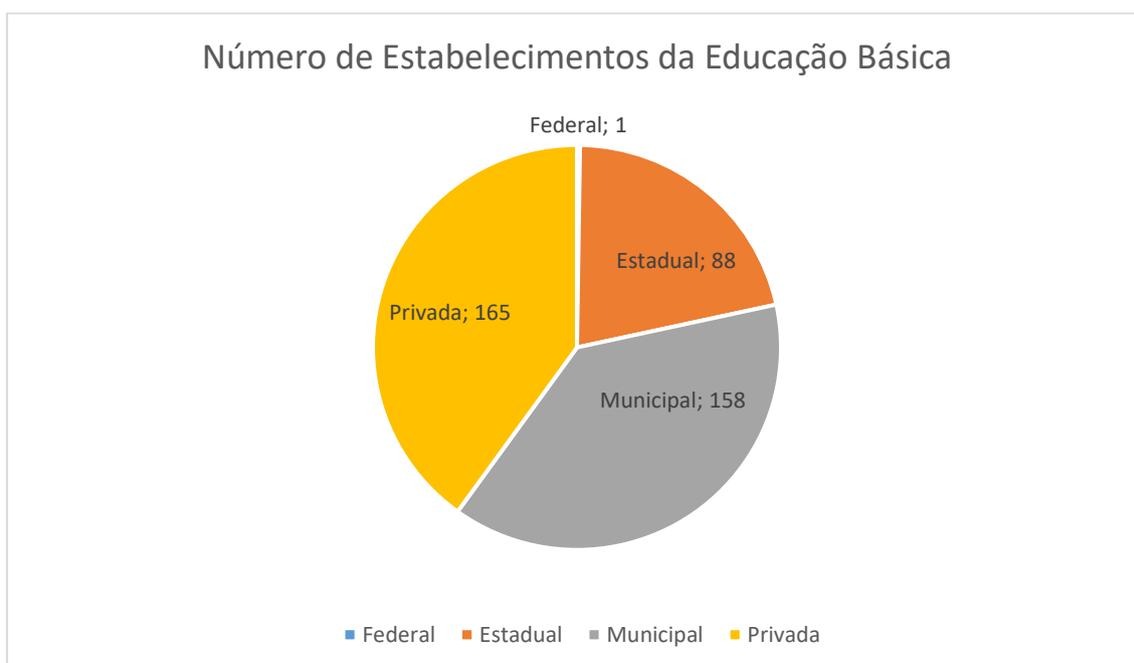
número de escolas estaduais devido ao processo de municipalização do ensino, o que confirma o indicado por Ferreira (2003) no que se refere a opção tomada pelo município quanto a construção de novas escolas municipais, conforme demonstrado na tabela abaixo:

**Tabela 14** - Número de Estabelecimentos da Educação Básica, por Localização e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município - 2019-2007.

	Número de Estabelecimentos da Educação Básica										
	Localização e Dependência Administrativa										
	Total1-3	Urbana					Rural				
		Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2019	412	409	1	87	156	165	3	-	1	2	-
2018	394	391	1	88	149	153	3	-	1	2	-
2017	396	393	1	91	149	152	3	-	2	1	-
2016	395	392	1	93	143	155	3	-	2	1	-
2015	388	385	1	93	139	152	3	-	2	1	-
2014	374	371	-	90	133	148	3	-	2	1	-
2013	360	357	-	88	131	138	3	-	2	1	-
2012	344	340	-	89	114	137	4	-	3	1	-
2011	342	338	-	88	112	138	4	-	3	1	-
2010	338	335	-	86	111	138	3	-	2	1	-
2009	338	335	-	89	111	135	3	-	2	1	-
2008	332	329	-	89	108	132	3	-	2	1	-
2007	336	333	-	90	108	135	3	-	2	1	-

Fonte: *site* da Secretaria da Educação de Sorocaba – Dados Educacionais.

**Gráfico 20** - Número de estabelecimentos de Educação Básica do município de Sorocaba.



Fonte: Elaboração própria com base em informações localizadas no *site* da Secretaria da Educação de Sorocaba – Dados Educacionais.

Conforme dados levantados junto a Secretaria da Educação de Sorocaba, foi possível verificar que no ano de 2019 onze escolas privadas de educação infantil mantinham convênio com o município para atendimento de 1541 crianças da creche. E, ainda, 6 escolas particulares de educação especial também mantinham convênio com o município para o atendimento de 568 alunos.

Diante do exposto, foi possível identificar que no ano de 2019 a rede municipal foi responsável por parcela significativa do atendimento dos alunos da pré-escola e dos anos iniciais do ensino fundamental e a rede estadual pelos anos finais do ensino fundamental e médio. A rede particular também teve participação significativa em todas as etapas de ensino da educação básica do município de Sorocaba. Isso reflete também no número de estabelecimentos de ensino presentes no município no mesmo ano, perfazendo o total de 412, sendo 165 escolas privadas, 158 municipais, 88 estaduais e 1 federal.

Com base nas informações levantadas nesse capítulo, a vocação industrial do município de Sorocaba conhecido historicamente por Manchester Paulista foi observada, pois, os dados elencados mostraram que a participação econômica e industrial do município teve continuidade de crescimento com a desconcentração industrial no estado de São Paulo.

Portanto, a caracterização do município de Sorocaba possibilitou a consideração do contexto social e econômico em que está inserido, o que conduziu a reflexão do eminente interesse dos intelectuais organicamente ligados à classe empresarial pela educação das massas. Essa temática será tratada no capítulo seguinte na tentativa de identificar a função de tais intelectuais de organizadores da sociedade com foco na educação municipal.

## **6 A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SOROCABA: ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO.**

Este capítulo tem por objetivo analisar os processos de privatização da educação municipal, por meio da implantação de dois programas de governo durante o período 2018-2020, ou seja, a “Gestão Compartilhada da Educação Infantil” e o “Sistema de Ensino – SESI”. Com isso, procura identificar os impactos da lógica do mercado na atual organização do SME de Sorocaba, por meio da legislação educacional e documentos produzidos no âmbito federal, estadual e municipal, além de registros realizados pela imprensa local sobre a temática.

### **6.1 Considerações sobre as formas de privatização da educação.**

No decorrer da pesquisa foi possível identificar que neoliberalismo considera a educação em conformidade com a ideia de sociedade baseada em um livre mercado. De acordo com essa lógica, a concorrência gerada produz a qualidade do avanço social. No contexto brasileiro, verificou-se que ao invés da privatização total dos processos educacionais para o mercado, conforme propõe o neoliberalismo, houve a transferência de tais processos para o terceiro setor, cabendo ao Estado não mais exclusivamente a execução direta, mas a coordenação e fiscalização dos serviços. Desta forma por influência do PDRAE foi possível observar as alterações da legislação brasileira que legitimaram a atuação do terceiro setor na área educacional.

Observou-se ainda que o movimento Todos pela Educação liderou a reforma empresarial da educação, o que consecutivamente, ampliou as diferentes possibilidades de privatização do ensino. A lógica empresarial adotada pelos reformadores consiste em introduzir os parâmetros de funcionamento de empresas na organização do serviço público, estabelecendo a cultura de metas, amparada por testes padronizados e ferramentas de aferição externas de certificação da qualidade educacional alinhada aos conteúdos considerados importantes para o mercado de trabalho e determinados por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com dimensões restritas a uma aprendizagem de disciplinas básicas, cuja função é orientar a elaboração de testes padronizados. Implantada a dinâmica da cultura de metas, as escolas são cada vez mais forçadas a atingirem suas próprias metas. O Índice do Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) alinhado ao seu precursor, o Sistema de Avaliação da Educação Básica

(SAEB), estabelece metas amplamente divulgadas pela mídia, a fim de proclamar para toda a sociedade a necessidade de participação na cobrança de resultados.

Nesse sentido, o alinhamento vertical de preparação da lógica para o mercado deve ser adotado pelos sistemas de ensino, bem como no interior de cada escola que os compõem. Diante dessa perspectiva, as escolas que não conseguem atingir as metas de qualidade são estimuladas a cumpri-las, utilizando-se para isso as estratégias empresariais. Em contrapartida, os sistemas de ensino contratam materiais didáticos, apostilas e consultorias externas e toda parafernália oferecida pelo mercado com o objetivo de galgar alguns pontos no IDEB e descentralizar as ações educativas.

No que se refere ao estabelecimento de ações descentralizadoras e de amparo à privatização da educação percebe-se que tal lógica vai ao encontro do conceito de Estado regulador, pois:

[...] O “Estado regulador”, segundo a expressão proposta por Bernard Charlot, tende não só a delegar aos escalões inferiores e a serviços descentralizados a ação cotidiana racionalizada de acordo com as regras da gestão dita “participativa” e segundo o esquema de contratualidade entre níveis e tipos de administração, mas também a generalizar “parcerias” entre “atores” de todos os tipos. Esse Estado, guiado pelos novos princípios da ação pública, define as grandes perspectivas e avalia a posteriori os resultados dessa gestão mais autônoma com o auxílio de um instrumental estatístico rigoroso, que permite o “comando” das unidades locais e periféricas. A descentralização do sistema escolar foi pensada e desenvolvida segundo esse mesmo esquema. (LAVAL, 2019, p. 38).

No que concerne aos sistemas de ensino, Freitas (2018), esclarece que para o neoliberalismo, preferencialmente, não deve haver sistema público de educação, mas se houver ainda alguma estrutura, ela é mais uma competidora nesse mercado, portanto sua própria qualidade, segundo este pensamento, melhora pela concorrência.

Ao tecer reflexões sobre a instituição de um Sistema Nacional de Educação (SNE) no contexto brasileiro, Saviani (2014) apresenta a ideia de que todos os estados e municípios compactuariam das mesmas regras. Assim, o SNE seria organizado em regime de colaboração e coordenado pela União, ou seja, um único sistema em todo o país assegurando a todos os brasileiros um mesmo tipo de educação com seu funcionamento regulado pelo Plano Nacional de Educação (2014-2024). Nessa perspectiva o SNE não seria do governo federal, mas da federação, posto que os entes federados teriam o papel em sua construção e gestão. Para tanto, defende o caráter público do SNE e nessa lógica não seria possível pactuar com supostos direitos de educar dos particulares, trate-se de famílias, de associações, congregações, empresas ou outros tipos de entidades, a fim de

enaltecer a importância de sua contribuição, tais instituições privadas integrariam o sistema como particulares, portanto, no entendimento do autor, não cabe ao poder público remodelá-las de públicas, seja pela transferência de recursos na forma de subsídios e isenções ou pela transferência de poder, admitindo-as na gestão das instituições educacionais públicas que integram o sistema, pois:

Não se pode também, enfraquecer o caráter público do Sistema Nacional de Educação a pretexto de que a educação é uma tarefa não apenas do governo, mas de toda a sociedade. De fato, não é uma tarefa de governo, mas de Estado. E é uma tarefa de toda a sociedade na medida em que o Estado, enquanto guardião do bem público, expressa, ou deveria expressar, os interesses de toda a sociedade. Nessa condição, toda sociedade deveria não apenas se sentir representada no Estado, mas vivenciar o Estado como coisa sua. Nesses termos, a forma pela qual a sociedade, em seu conjunto, estará cuidando da educação é reforçando seu caráter público e cobrando do Estado a efetiva priorização da educação. Deve-se portanto, fazer reverter a tendência hoje em curso de diluir as responsabilidades educativas do poder público transferindo-as para as iniciativas de filantropia e voluntariado. Com efeito, tal tendência configura um retrocesso diante das conquistas do Estado moderno. É como se estivéssemos retornando ao início da era moderna, quando a questão da instrução popular era tratada como um problema de caridade pública. Essa fase foi ultrapassada e a ela não devemos jamais retornar, sob pena de anularmos todo o desenvolvimento da sociedade moderna que desembocou na tese da escola pública universal, gratuita, laica e obrigatória concebida como direito de todos e dever do Estado. (SAVIANI, 2014, p. 61-62).

Saviani (2014), ao oferecer subsídios ao debate sobre o tema central da II Conferência Nacional de Educação (CONAE) pontua sua explanação com inúmeras referências sobre a temática Indicações para a construção do Sistema Nacional de Educação no Brasil e em defesa de uma educação pública de qualidade acessível a toda a população brasileira, pondera:

[...] Mas não será fácil seguir esse caminho, pois a força do privado traduzida na ênfase nos mecanismos de mercado vem contaminando crescentemente a própria esfera pública. É assim que o movimento dos empresários vem ocupando espaços nas redes públicas via União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), nos Conselhos de Educação e no próprio aparelho do Estado, como o ilustram as ações do Movimento “*Todos pela Educação*”. É assim também que grande parte das redes públicas, em especial as municipais, vêm dispensando os livros didáticos distribuídos gratuitamente pelo MEC e adquirindo os ditos “sistemas de ensino” como “Sistema COC, Sistema Objetivo, Sistema Positivo, Sistema Uno, Sistema Anglo, etc. Com o argumento de que tais “sistemas” lhes permitem aumentar um pontinho nas avaliações do IDEB, o que até se entende: esses ditos sistemas têm *know-how* em adestrar para a realização de provas. É assim, ainda, que os recursos públicos da educação vêm sendo utilizados para convênios com entidades privadas, em especial no caso das creches. (SAVIANI, 2014, p. 105).

Nesse contexto é possível observar que a Lei n. 13.005/2014 - Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2014a), estabelece em sua meta: 1- 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 e sinaliza na estratégia 1.7 articular a oferta de matrículas gratuitas em creches certificadas como entidades beneficentes de assistência social na área de educação com a expansão da oferta na rede escolar pública.

A propósito, Freitas (2018) levanta o seguinte questionamento: Existe meia privatização? Logo, esclarece que existe uma engenharia criada pelos reformadores empresariais no que se refere a um amplo projeto de privatização. Conforme tratado nos capítulos anteriores, as ações baseadas na publicização pertencem à fase inicial da privatização. Tal processo é fundamental para criar um mercado através de terceirização das escolas públicas até alcançar o estágio mais avançado, a implementação de *vouchers*.

Portanto, não parece que estejamos apenas frente a uma demanda por uma “nova gestão pública”, ou por um quase mercado, mas frente a uma demanda de inserção da atividade educacional no livre mercado pleno, o que equivale a promover a destruição do sistema educacional público e do controle estatal (regulação) das escolas – incluindo eliminar seus sistemas de gestão democrática -, os quais seriam, nessa visão, os responsáveis por impedir o livre funcionamento das leis de mercado em ambiente educacional. Trata-se de que a escola seja vista como uma “organização empresarial” de prestação de serviços. (FREITAS, 2018, p. 54).

Por esse viés, a constituição do futuro mercado de *vouchers* acaba por colocar em prática um processo de destruição das redes públicas pela transferência dos recursos públicos para as empresas terceirizadas que são contratadas, sob um forte argumento da modernização da gestão pública:

Dessa forma, as redes públicas vão sendo colocadas em um vetor de privatização, no qual elas podem ser vistas como mais distantes ou mais próximas de seu estágio final de privatização e inserção em um livre mercado educacional. O que alimenta a certeza dos reformadores com este caminho não são os dados científicos de uma eventual política pública com evidência, mas a crença de que se o método funciona com as empresas, também funcionará com as escolas [...]. (FREITAS, 2018, p. 34).

De acordo com Freitas (2018), no estágio mais desenvolvido da privatização a qualidade da escola é tratada como uma mercadoria que é ofertada em vários níveis e que pode ser comprada pelos pais. Nesse contexto, cabe ao Estado garantir o básico para o cidadão, expresso no valor do *voucher*; portanto para a lógica neoliberal é plenamente aceitável que o sistema público remanescente da privatização seja dedicado a atender os

estudantes advindos de famílias com menos recursos. Nesse caso o Estado garante o básico, mas sem intervir no mercado educacional:

Há um patamar básico de contratação de escolas coberto pelo *voucher* distribuído pelo governo, mas os pais podem colocar mais dinheiro de seu próprio orçamento se entenderem que querem uma escola de melhor qualidade (e mais cara). Isso é visto como algo “natural” já que os pais diferem entre si enquanto ao mérito acumulado, sendo essa “diferença” fundamental para se motivar o progresso da sociedade. Uma intervenção do Estado destinada a eliminar essa diferença é vista como algo indevido que desestimula a busca pelo mérito pessoal, sendo ainda uma injustiça com aquele que se “esforçou”. (FREITAS, 2018, p. 32).

Para Freitas (2018), a importância de se conhecer o mais desenvolvido está em que, a partir dele, pode-se observar melhor a sua dinâmica, constituição e formas que o caracterizam. Isso, no entanto, não implica afirmar que tais aspectos se repetirão de maneira idêntica em outros países, pois tais processos são imersos em contradições locais e resistência. No cenário mais desenvolvido da privatização a organização das escolas e a qualificação de professores vão sendo moldadas pela concorrência, por meio de propostas feitas pelas empresas educacionais:

[...] Nesse caso, as provedoras de educação privada já são empresas, em si mesmas operando com os procedimentos típicos da organização empresarial. Quem não o fizer vai à falência e é eliminado do mercado. Assim, é o mercado que faz a depuração da qualidade, pois escolas de pouca qualidade não serão escolhidas pelos pais e irão à falência como qualquer empresa. (FREITAS, 2018, p. 33).

Diante do exposto e da necessidade de compreender as reformas baseadas nos anseios empresariais em países que já adotaram seu estágio mais desenvolvido no que se refere aos variados aspectos da privatização do ensino, o estudo realizado por Freitas (2018) possibilita a observação dessa lógica, de forma mais avançada, em dois países: Estados Unidos da América e Chile. Para o autor, esses países são locais privilegiados para se encontrar esse fenômeno de maneira mais desenvolvida e, portanto, mais ostensivo em todas as suas formas, portanto é imprescindível a reflexão:

A trajetória dos padrões nacionais estadunidenses levanta questões éticas: temos direito de submeter gerações de crianças e jovens a experimentação massiva, sem que tenhamos suficiente evidência que aponte a ausência de impactos negativos sobre os estudantes e alguma possibilidade concreta de sucesso nestas políticas? Quais os riscos que são suportáveis em um empreendimento de escala nacional? (FREITAS, 2018, p. 100).

No contexto brasileiro, Adrião (2018), aponta para a ampliação de políticas de transferência da gestão da escola pública para setores privados, por meio de convênios, contratos ou PPPs, especialmente a partir da regulamentação das Organizações Sociais

(OS) e Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip). Entretanto, a autora esclarece que tais políticas não se enquadram no escopo de mecanismos de escolha parental. Neste caso diferencia-se da proposta adotada pelo sistema de *voucher*, pois:

O *voucher*, cheque-escola ou cheque-ensino é uma modalidade de bolsa de estudos custeada integralmente ou em parte pelo Estado para que as famílias “escolham” entre escolas privadas, aquela na qual matricularão seus filhos. O caso reportado na literatura como mais emblemático é o modelo chileno, ainda que nele coexistam escolas oficiais (públicas) e privadas, estas são em grande parte subvencionadas pelo Estado por meio do pagamento de bolsas/vouchers. No Brasil, os vários programas de bolsas de estudos para educação infantil, o Ensino Fundamental e Médio, previstos na LDB como paliativos na ausência da oferta pública, não se associam à escolha parental, mas a medidas de subsídio à oferta privada decorrente da omissão do Estado. (ADRIÃO, 2018, p. 16).

Ao analisar dimensões e formas da privatização da educação básica no Brasil, Adrião (2018), apresenta a matriz das dimensões e formas recentes da privatização da Educação Básica, a partir de mapeamento da literatura (1990-2014). Nesse estudo a autora adota o termo privatização, no lugar de mercantilização, parceria público-privada, comoditização entre outros, por se entender que o mesmo abarca, mais precisamente, os processos analisados.

**Quadro 3** – Matriz das dimensões e formas recentes da privatização da Educação Básica a partir de mapeamento da literatura - 1990-2014.

Da OFERTA EDUCACIONAL	Da GESTÃO da EDUCAÇÃO PÚBLICA	Do CURRÍCULO
<p><b><u>Financiamento público a organizações privadas:</u></b></p> <p>Subsídio à oferta por meio de Convênios/contratos/termos de parcerias entre governos e organizações privadas; Subsídio à demanda por meio de incentivos fiscais</p> <p><b><u>Oferta privada:</u></b></p> <p>Escolas privadas com fins de lucro; Tutorias; Aulas particulares</p>	<p><b><u>PRIVATIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR:</u></b></p> <p>Transferência da gestão escolar para Organizações com fins de lucro Transferência da gestão escolar para Organizações sem fins de lucro Transferência da gestão escolar para cooperativas de trabalhadores e de pais</p> <p><b><u>PRIVATIZAÇÃO DA GESTÃO</u></b></p>	<p>Compra ou adoção pelo poder público de desenhos curriculares elaborados pelo setor privado; Compra ou adoção pelo poder público de tecnologias educacionais e demais insumos curriculares desenvolvidos pelo setor privado; Compra ou adoção pelo poder público de Sistemas privados de ensino (SPE)</p>

<p><b><u>Incentivos à escolha parental (subsídio à oferta)</u></b> Escolas privadas conveniadas ou sob contrato custeadas com fundos públicos (Charter school) Bolsas de estudo (Voucher); Educação domiciliar.</p>	<p><b><u>EDUCACIONAL PÚBLICA:</u></b></p> <p>Transferência da gestão do sistema educacional para organizações lucrativas por meio de PPPs; Transferência da gestão do sistema educacional para organizações sem fins de lucro.</p>	
---	--	--

Fonte: Adrião (2018).

Em relação à gestão educacional a autora chama a atenção para os dois âmbitos em que esse processo ocorre, ou seja, a privatização da gestão educacional do sistema ou rede de ensino e a privatização da gestão das escolas. De modo que após a explanação das formas mais desenvolvidas de privatização da educação tratadas por Freitas (2018) e com base na análise realizada por Adrião (2018) será realizada a seguir a análise do processo de implantação de dois programas de governo na rede municipal de ensino de Sorocaba, durante o período 2018-2020.

## **6.2 Os impasses no processo de implantação da “Gestão Compartilhada” da educação infantil em Sorocaba.**

Em estudos anteriores MELATI (2017) e MELATI; CARMO (2018) foi possível compreender o processo de instituição do Sistema Municipal de Ensino (SME) inserido no contexto da municipalização do ensino. Em continuidade a essa preocupação de pesquisa busca-se revisitar o SME de Sorocaba em sua organização atual e verificar a acomodação da lógica da privatização manifestada pela terceirização da atividade educacional. Desta forma recorre-se à observação de documentos que retratam a implantação do que foi denominado de “gestão compartilhada” da educação infantil na Rede Municipal de Ensino de Sorocaba.

Logo, toma-se como ponto de partida o déficit de atendimento das crianças com a faixa etária de zero à três anos, a falta de vagas em creche é uma problemática enfrentada pelo município de Sorocaba e pode ser observada pelo processo de judicialização para atendimento da demanda. Nesse contexto foi instaurado o Processo n. 1039664-05.2016.8.26.0602 de Ação Civil Pública com pedido de Tutela Provisória de Urgência

tendo como requerente o Ministério Público (MP) do Estado de São Paulo em face da Prefeitura Municipal de Sorocaba, a defasagem de vagas pode ser observada:

Alega o requerente, em apertada síntese, que desde o ano de 2014 elevado número de ações visando a obtenção de vagas em creche estão sendo ajuizadas perante a Vara da Infância e Juventude de Sorocaba, além de diversas representações do Conselho Tutelar foram encaminhadas para o Ministério Público, pleiteando vaga em creche e pré-escola. Em razão dos fatos, o MP instaurou Inquérito Civil para apurar a eventual defasagem de vagas e responsabilidade do Poder Público Municipal, onde foi averiguado que até o mês de junho de 2014, já haviam 2900 crianças na lista de espera do Cadastro Municipal Unificado aguardando vaga. A Secretaria Municipal de Educação foi notificada no Inquérito Civil, ocasião em que informou a entrega de 03 novas creches no ano de 2014, mais 06 novas creches com entrega em 2015 e mais 03 creches no ano de 2016 com recursos próprios do Município, além de 17 novas unidades mediante convênio com o Governo do Estado e Governo Federal. Analisando o procedimento preparatório juntado pelo MP, nota-se que o cronograma de construção das creches não foi cumprido pelo Município de modo que a defasagem das vagas atingiu o montante de 3.416 crianças na lista de espera, diante da não construção das creches projetadas e prometidas a ampliação das vagas ocorreu em número muito aquém do necessário, ocasionando o número desordenado do número de crianças na lista de espera, bem como, a crescente judicialização dos pedidos por vagas em creche e pré-escola municipais nos anos de 2015 e 2016. O Ministério Público alega que no primeiro semestre de 2016 tentou efetivar um acordo com o Município, mediante Termo de Ajustamento de Conduta, porém não houve possibilidade de acordo. Novas tratativas foram realizadas através de reuniões, inclusive com a presença da Defensoria, porém a Secretaria Municipal de Educação não apresentou nenhuma proposta viável, em 21/06/2016, o Município apresentou estudo atualizado sobre o déficit das vagas, apontando a existência de 4.733 vagas de crianças lista de espera, referente ao mês de maio de 2016, praticamente o dobro do início do inquérito civil. [...] (SÃO PAULO, 2016).

Em virtude do exposto, o prefeito eleito em 2016, José Crespo, apresenta o Plano de Governo da Administração Municipal Sorocaba - SP (Gestão 2017 – 2020). Para a área da Educação a intencionalidade de resolver a defasagem de atendimento nas creches é apontada por meio de formalização “contratualizada” das creches. Em relação ao ensino fundamental foi possível identificar o interesse em implantar a forma mais avançada de privatização, já identificada por Freitas (2018), ou seja, a ideia de meritocracia na seleção de alunos para projeto piloto e a criação do “*Voucher* Educação”, por meio de subsídio financeiro para alunos estudarem em escolas privadas. As metas foram apresentadas, mas os meios utilizados para alcançá-las não foram especificados no referido Plano. Entretanto mesmo que de forma sintetizada manifestam a lógica do mercado na definição dos programas educacionais:

8.1 Aumentar o tempo de permanência dos alunos nas escolas, desde a creche até o fim do Fundamental, para 9 horas diárias, com atividades esportivas, artísticas, de informática e divertimentos; 8.2 Garantir vagas em creche para todas as crianças, com preferência para as mães que trabalham fora; 8.3 Remunerar adequadamente todos os professores e motivá-los para que a escola

alcance os melhores índices de ensino e aproveitamento dos alunos; 8.4 Implantar a disciplina “Ética, Solidariedade e Cidadania” na grade curricular do ensino Fundamental ciclo II; 8.5 Fomentar o Escotismo nas escolas municipais do ensino Fundamental ciclo I; 8.6 Implantar Programa de Prevenção e Combate às Drogas, nas escolas; 8.7 Estimular o canto dos hinos cívicos nas escolas, pelos alunos; 8.8 Implantar uma unidade protótipo da “Escola do Futuro”, com período integral e meritocracia (projeto FUA); 8.9 Criar o “Voucher Educação”, subsídio financeiro para alunos estudarem em escolas privadas; 8.10 Manter todas creches públicas funcionando normalmente durante os 12 meses do ano; 8.11 Adaptar os prédios das antigas “Oficinas do Saber” para que funcionem como creches contratualizadas. (SOROCABA, 2017).

Portanto, a fim de atender a meta 8.11 do Plano de Governo da Administração Municipal Sorocaba - SP (Gestão 2017 – 2020) publicou-se no Jornal Município de Sorocaba, em 07 de maio de 2018, o Edital de Chamamento Público SEDU n. 01/2018 Processo Administrativo n. 14.273 /2018. Esse documento convocou as instituições interessadas em obter a qualificação como organização social, na área da Educação, a fim de firmar contrato de gestão para o gerenciamento, operacionalização e execução de ações e serviços de educação, no âmbito do Município de Sorocaba/SP e, ainda:

6.8 – As entidades privadas, sem fins lucrativos, que se qualificarem como Organização Social no âmbito do município de Sorocaba, nos termos do presente Edital, poderão vir a se habilitar para desempenhar suas atividades na área da educação, utilizando-se para tanto de prédios públicos, locados ou de posse da própria entidade, cabendo ao poder público normatizar todo o planejamento educacional, metodologia pedagógica, supervisão e fiscalização dos serviços prestados. (SOROCABA, 2018a).

O referido Edital embasou-se nos termos da Lei Federal n. 9.637, de 15 de maio de 1998 que dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais e na Lei Municipal n. 9.807, de 16 de Novembro de 2011 que dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais.

A Lei Federal n. 9.637 no que se refere ao Conselho de Administração prevê a seguinte composição:

a) 20 a 40% (vinte a quarenta por cento) de membros natos representantes do Poder Público, definidos pelo estatuto da entidade; b) 20 a 30% (vinte a trinta por cento) de membros natos representantes de entidades da sociedade civil, definidos pelo estatuto; c) até 10% (dez por cento), no caso de associação civil, de membros eleitos dentre os membros ou os associados; d) 10 a 30% (dez a trinta por cento) de membros eleitos pelos demais integrantes do conselho, dentre pessoas de notória capacidade profissional e reconhecida idoneidade moral; e) até 10% (dez por cento) de membros indicados ou eleitos na forma estabelecida pelo estatuto. (BRASIL, 1998).

Vale ressaltar que no âmbito da legislação municipal que embasa o Edital de Chamamento Público SEDU n. 01/2018, o artigo 3º da Lei Municipal n. 9.807, de que trata do Conselho de Administração teve sua redação alterada pela Lei n. 12.018/2019 (SOROCABA,2019b). Dessa forma foi possível perceber que a composição do referido Conselho de Administração passou a priorizar uma maior participação de membros eleitos ou associados em relação a Lei Federal n. 9.637, ao apresentar a seguinte composição:

a) até 55% (cinquenta e cinco por cento) no caso de associação civil, de membros eleitos dentre os membros ou os associados; b) 35% (trinta e cinco por cento) de membros eleitos pelos demais integrantes do Conselho, dentre pessoas de notória capacidade profissional e reconhecida idoneidade moral; c) 10% (dez por cento) de membros eleitos pelos empregados da entidade. (SOROCABA, 2019).

Diante da publicação do Edital de Chamamento Público SEDU n. 01/2018 o Conselho Municipal de Educação de Sorocaba (CMESO) teve o seguinte posicionamento:

Em 10/05/18, o CMESO impetrou recurso administrativo pela impugnação do referido edital por entender que o mesmo usurpava prerrogativas deste colegiado, normativo e deliberativo em matérias de educação, que tem como competências previstas em Lei: “Colaborar com o poder público na formulação de política” e “Fixar normas para autorização, funcionamento e supervisão de instituições vinculadas ao Sistema Municipal de Ensino”, bem como por entender que a ausência de participação do colegiado na discussão da política educacional violava princípios da Gestão Democrática do Ensino Público, assegurada pelo inciso VI do Art. 206 da Constituição Federal. O recurso foi indeferido pela administração pública em 16/05/18; (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, SOROCABA, 2018b).

A solicitação de impugnação do Edital de chamamento SEDU n. 01/2018, aponta para as seguintes preocupações do Conselho Municipal de Educação frente ao disposto no documento:

- possui vícios de origem;
- fere o princípio da gestão democrática do ensino, uma vez que a ação não foi debatida com a sociedade antes de sua efetiva implementação por instrumento público;
- usurpa prerrogativas do conselho municipal de educação de Sorocaba que são estabelecidas em leis, uma vez que este não participou de nenhuma etapa do chamamento proposto;
- carrega consigo uma política que é desconhecida e deixa dúvidas sobre sua natureza e alcance de suas ações e intenções, tornando impossível a avaliação de seus impactos em diferentes dimensões, tais como a administrativa, pedagógica ou gerencial, ou mesmo sob o ponto de vista da transparência e utilização de recursos públicos;
- não apresenta elementos que explicitam de que forma serão assegurados princípios da administração pública consagrados no art. 37 da Constituição Federal na implantação da referida política no Sistema Municipal de Ensino. (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SOROCABA, 2018b).

Em resposta à solicitação de impugnação do Edital 01/2018 realizada pelo Conselho Municipal de Sorocaba foi publicada no Jornal Município de Sorocaba, no dia dezesseis de maio de 2018, a Ata de Julgamento da Impugnação ao Edital de Chamamento Público SEDU n.01/2018 com base em reunião realizada pela Comissão de Avaliação e Qualificação de Organização Social nomeada nos termos da Portaria conjunta SEDU/SELC n. 01, de 04 de maio de 2018 o recurso foi indeferido pela administração pública com o seguinte argumento:

[...] o Edital de Chamamento SEDU nº 01/2018 tem por objeto apenas e tão somente tornar público a possibilidade de entidades privadas sem fins lucrativos da área da educação se qualificarem como Organizações Sociais no âmbito do Município. Com efeito, a possibilidade de qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, que desenvolvam atividades não exclusivas do Poder Público nas áreas de ensino [...] Assim, a qualificação como Organizações Sociais de entidades que atuem na área de ensino e, por consequência, o presente edital, por si só, não implica em qualquer ação pelo Município na área da Educação e/ou reflexos de ordem administrativa, operacional e pedagógica, dentre outras, para o Sistema Municipal de Educação. Nesse sentido, o momento oportuno para a possibilidade de participação/colaboração de outros entes com a Administração será quando do(s) procedimento(s) necessários à celebração do(s) contrato(s) de gestão/parcerias, porquanto somente este(s) implica(m) em reflexos para o Sistema Municipal de Educação. (SOROCABA, 2018b).

Em 13 de junho de 2018, o Conselho Municipal de Educação baixou a Portaria CMESO 01/2018 aprovando a Deliberação CMESO 02/2018, que “fixa normas para apreciação pelo CMESO de projetos, programas, convênios, parcerias, cessões, concessões, cooperações, terceirizações, quarteirizações, parcerizações, edificações, ações ou correlatos da Prefeitura Municipal de Sorocaba e estabelece:

Art. 2º. – Os projetos e/ou suas alterações somente serão implantados na rede municipal de ensino após sua aprovação pelo Conselho Municipal de Educação. Parágrafo único – Uma vez aprovados pelo Conselho Municipal de Educação, os projetos passarão a constar nominalmente nos projetos de Lei Orçamentária Anual (LOA) e Plano Plurianual (PPA) da área de Educação do município até seu efetivo encerramento com a explicitação dos recursos financeiros destinados à sua execução. (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, SOROCABA, 2018a).

Encontros sobre as questões educacionais do Sistema Municipal do município foram promovidos com intuito de possibilitar o debate sobre as propostas de implantação de políticas educacionais. Essas ações foram verificadas no Comunicado CMESO n. 03/2018 (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, SOROCABA, 2018c), de 25 de setembro de 2018 ao tratar o assunto: Programa “Debates sobre Educação” – VI Encontro, na audiência pública que ocorreu no dia 11 de setembro de 2018. A temática foi destacada

pela imprensa local com a matéria jornalística Servidores rejeitam propostas apresentadas pela Educação.

Em clima tenso, com cobranças diretas ao secretário sobre vários itens de carências nas escolas do município, os servidores embasaram suas críticas com afirmações de que a gestão compartilhada é um plano decidido sem a participação de diretores, professores, funcionários e pessoal de suporte pedagógico. (SERVIDORES..., 2018).

Na mesma data outra matéria foi publicada abordando a mesma temática: Escolas municipais de Sorocaba terão gestão compartilhada em 2019:

O novo secretário da Educação de Sorocaba, o jornalista André J. Gomes, nomeado na última sexta feira pelo prefeito José Crespo (DEM), disse na Câmara de Sorocaba que a gestão compartilhada (terceirização) deverá ser oficialmente implantada na rede municipal de ensino a partir de 1º de fevereiro de 2019. Segundo Gomes, a justificativa da proposta, que recebe críticas por ser um modelo de terceirização das escolas municipais, é que no ano que vem a rede municipal de ensino irá ganhar mais de 20 novas unidades e não há recursos humanos suficientes. O novo secretário disse ainda que será apresentado em breve um novo edital para a escolha das Organizações Sociais (OSs) para o Conselho Municipal da Educação e, posteriormente, o documento será enviado para a Câmara de Sorocaba. (ESCOLAS..., 2018).

De acordo com o Comunicado 02/2018, de 07 de junho de 2018 (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, SOROCABA, 2018b), o CMESO protocolou representação junto ao Ministério Público do Estado de São Paulo referente ao Edital de Chamamento Público SEDU 01/2018. No dia 20 de junho de 18 membros da equipe da SEDU estiveram presentes na 506ª reunião ordinária do CMESO para apresentação do tema “Gestão Compartilhada” ao colegiado. Entretanto, conforme registro observado em ata, o tema não integrou a “Ordem do Dia” da reunião e não foi objeto de apreciação pelo CMESO face a decisões anteriores do colegiado, que estabeleceram a necessidade de submissão de projeto escrito em conformidade a Portaria CMESO 01/2018 (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, SOROCABA, 2018a), de forma a conter todas as informações necessárias e suficientes para a análise técnica da matéria;

A Secretaria da Educação, por meio do Ofício SEDU/GS nº 2.198/2018 (SOROCABA, 2018c), de 28 de setembro de 18, encaminhou ao CMESO o Projeto - Planejamento 2018 para a Gestão Compartilhada na Educação Infantil do Município de Sorocaba.

Em análise ao referido documento o CMESO decidiu, por meio da Deliberação CMESO n. 04/2018 (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, SOROCABA, 2018d), de 28 de novembro de 2018, aprovar o Parecer CMESO n. 03/2018 que rejeita o

Projeto Planejamento 2018 para a Gestão Compartilhada na Educação Infantil do Município de Sorocaba, e dá outras providências, por meio do referido Parecer o CME realiza vários apontamentos acerca do documento apresentado.

A polêmica gerada acerca da temática da gestão compartilhada da educação continuou sendo tratada pela imprensa local. O Jornal Zona Norte publicou em 26 de outubro de 2018 a matéria intitulada: Prefeitura divulga detalhes da terceirização da Educação; Instituto com 1 dia de registro é cadastrado e tem proposta aceita, e chamou atenção para:

Uma das Organizações Sociais com proposta aceita pela Prefeitura é o Instituto de Desenvolvimento Humano Maturitá, de Jundiá. Curiosamente, de acordo com os dados da Junta Comercial do Estado de São Paulo (JUCESP), o Instituto foi criado em 7 de junho de 2018, exatamente um dia antes do fim do prazo para o cadastramento público feito pela Prefeitura de Sorocaba, encerrado em 8 de junho. O instituto foi habilitado e teve sua proposta aceita na semana passada pela Administração Municipal. Questionada sobre o fato, a Prefeitura de Sorocaba afirmou que “de acordo com as leis vigentes, as entidades não carecem de um tempo mínimo de atuação para serem qualificadas como Organizações Sociais. Basta que ela esteja legalmente constituída e apresentadas as condições necessárias, conforme critérios do Edital” [...]. (PREFEITURA DIVULGA..., 2018).

Em 29 de novembro de 2018, o Jornal Cruzeiro do Sul publicou a matéria: Conselho de Educação veta gestão compartilhada em novas escolas:

O Conselho Municipal de Educação (CMESO) rejeitou, por unanimidade, a proposta de Gestão Compartilhada na Educação Infantil, que a Prefeitura planeja implementar em 24 unidades de ensino. De acordo com o Parecer 03/2018, caberá agora à Secretaria da Educação (SEDU), providenciar a publicação da deliberação e do parecer, em sua integralidade, na imprensa oficial do município. O documento elaborado pelo Conselho será remetido ao Ministério Público, conforme acordo firmado entre a Promotoria da Infância e Juventude da Comarca de Sorocaba, o CMESO e a SEDU. [...] A Secretaria de Educação assinou um Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) com o Ministério Público, comprometendo-se a ampliar as vagas. O TAC obriga a pasta a criar 1.455 vagas integrais em creche até dezembro deste ano. Até 2020, conforme o documento, o município precisa criar 5.435 vagas de período integral. Ontem, a Prefeitura informou que o “TAC está sendo objeto de discussão para revisão, especialmente quanto aos prazos inicialmente previstos”. (CONSELHO, 2018).

Frente à impugnação do Edital SEDU 01/2018 realizada pelo CMESO, o Ministério Público do Estado de São Paulo emitiu em 28 de novembro de 2018, a Recomendação diante da verificação de que as organizações sociais qualificadas não apresentavam como objeto social principal a área da educação. Além disso apresentou duas questões que se mostraram preocupantes:

A ausência de exigência de qualificação técnica mediante experiência comprovada anterior pela organização social na área objeto do contrato de gestão, e, como bem apontado pelo Conselho Municipal, nenhuma delas tem dentre objeto principal a prestação de serviços educacionais; 2) A ausência de uma ampla discussão social e inclusive dentro do próprio conselho, sobre esse novo modelo de gestão, o que poderia gerar entraves na execução ante a falta de aprovação pela população. Até porque, nenhuma das organizações são sediadas na região, e não possuem conhecimento sobre a demanda a ser atendida, não demonstraram expertise na área, o que não pode deixar de gerar séria apreensão no aplicador do direito a se manifestar sobre a questão. (SÃO PAULO, MINISTÉRIO PÚBLICO, 2018a).

Diante dos argumentos acima apontados, o Ministério Público recomendou que a prestação do atendimento em questão deveria ocorrer por execução própria, mediante funcionários contratados, ou mediante os termos já existentes no Município pela Lei 13019/14, de forma que:

Por todo o exposto, diante do interesse público que orienta o fornecimento de vaga em creche, e diante da necessidade jurídica de que as vagas ofertadas nos termos do acordo da ação civil pública sejam de qualidade, e pelo fato que a presença da qualidade não está assegurada pelo edital de qualificação das organizações sociais, em razão da não demonstração, por ela, da capacidade técnica imprescindível à contratação, RECOMENDA-SE A ANULAÇÃO/REVOGAÇÃO DOS EDITAIS SEDU 01/18, para qualificação das organizações sociais na área da educação, e do edital 03/18, de chamamento das organizações sociais. (SÃO PAULO, MINISTÉRIO PÚBLICO, 2018a).

Em 29 de novembro de 2018, o Jornal IPA ONLINE abordou a temática com a publicação da matéria: Justiça concede liminar e suspende gestão compartilhada das creches municipais.

Em decisão de caráter liminar do juiz Leonardo Guilherme Widmann, publicada no final da tarde desta quinta-feira (29), a Justiça de Sorocaba determinou a suspensão da gestão compartilhada (terceirização) nas creches municipais. O despacho atende à judicialização da questão, a pedido do Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Sorocaba (SSPMS). A decisão do magistrado também atende aos anseios do Conselho Municipal de Educação, que rejeitou, por unanimidade, o projeto de gestão compartilhada e decidiu apresentar sua decisão ao Ministério Público (MP). O conselho é um órgão deliberativo, com poder de vetar iniciativas, e tem em sua formação pessoas da comunidade e outras indicadas pelo próprio prefeito. Enquanto não houver o julgamento do mérito, a liminar deverá ser mantida. Como a decisão saiu nesta tarde, a Prefeitura de Sorocaba deverá ser notificada por um oficial de Justiça nas próximas horas. (JUSTIÇA CONCEDE..., 2018).

Sobre esse assunto, a matéria intitulada Justiça suspende a terceirização de creches em Sorocaba, foi publicada no Jornal Cruzeiro do Sul:

[...] A revogação dos editais Secretaria de Educação (SEDU) 1/18 e SEDU 3/18 foi assinada pela promotora da Infância e Juventude, Cristina Palma, atendendo solicitação do Conselho Municipal de Educação (CMESO). Ainda ontem, o juiz Leonardo Guilherme Widmann acatou ação civil pública

proposta pelo Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Sorocaba e determinou, até julgamento final, a suspensão e a nulidade do chamamento público SEDU 3/2018. No entendimento do juiz, os contratos de gestão que o Poder Público pretendia celebrar afrontam a Constituição Federal, por implicarem delegação, para a iniciativa privada, dos serviços de educação infantil, que são indelegáveis, nos termos do artigo 30 da Carta Magna. O juiz ainda aponta que a atuação da municipalidade afronta os princípios da gestão democrática pois, antes da publicação do edital não houve discussão com a comunidade, oitiva da rede municipal e deliberação do Conselho Municipal da Educação. “Confirmando-se a tutela de urgência, seja declarada a nulidade da seleção pública em questão, notadamente dos editais de Chamamento Público SEDU 1/2018 e 3/2018 e de todas as habilitações de entidades qualificadas como organizações sociais no âmbito do ensino no Município de Sorocaba, sem prévio parecer opinativo do Conselho Municipal de Educação, com a condenação dos réus à obrigação de se absterem da prática de qualquer ato destinado à delegação da gestão municipal de creches para organizações sociais”. (JUSTIÇA SUSPENDE..., 2018).

Em primeiro de dezembro de 2018, novamente o Jornal Cruzeiro do Sul abordou a temática com a matéria Educação em crise e deu ênfase ao impasse gerado na tentativa de contratação das organizações sociais:

A Prefeitura de Sorocaba chega ao último mês do ano com alguns revezes na área da Educação. Na última quinta-feira, a Justiça suspendeu liminarmente os editais que aprovaram duas Organizações Sociais (OSs) para assumirem a gestão compartilhada na área da educação do município. [...] A questão da contratação de Organizações Sociais para assumirem a gestão compartilhada de unidades de ensino parece ser a mais complicada. O prefeito já se manifestou várias vezes sobre o assunto. Seu principal argumento para implantar a gestão compartilhada é que o município não pode ampliar o quadro de funcionários da área por meio de concursos, pois pode atingir o limite de gastos com pessoal previsto na Lei de Responsabilidade Fiscal. Os editais foram barrados pela Justiça e talvez não exista outro caminho que não seja a elaboração de novos textos, atendendo o que prevê a legislação. A Prefeitura teve o ano todo para elaborar esses documentos e surgiram problemas. Chegamos ao último mês do ano e será preciso agir rápido para atender milhares de crianças que precisam ser matriculadas para o próximo ano letivo. E elas não podem ser prejudicadas. (EDUCAÇÃO..., 2018).

O G1 Sorocaba e Jundiaí (Globo TV TEM) publicou a matéria TJ cassa liminar que impedia gestão compartilhada na educação infantil em Sorocaba:

O Tribunal de Justiça (TJ) cassou, nesta quarta-feira (19), a liminar que impedia a gestão compartilhada na educação infantil em Sorocaba (SP). A liminar tinha sido concedida ao Sindicato dos Servidores Públicos Municipais (SSPMS) e impedia o chamamento público de Organizações Sociais (OS). Por isso, o plano da Prefeitura de Sorocaba de implantar a gestão compartilhada deve ser retomado. Segundo a pasta, o sistema deve zerar as filas de espera por vagas e, até o final de 2019, a cidade contará com 24 novas creches. O decreto foi feito pelo presidente do Tribunal de Justiça do Estado, o desembargador Manoel de Queiroz Pereira Calças, que cassou a liminar proferida pelo juiz Leonardo Guilherme Widmann, da Vara da Fazenda Pública de Sorocaba. Em novembro deste ano, o juiz não concedeu a liminar por entender que a não paralização do chamamento público acarretaria em desfalque ao patrimônio público, com a previsão de repasses de verbas e utilização de bens públicos aos particulares, bem como aos que necessitam do serviço público de educação

infantil. Porém, o desembargador que cassou a liminar informou que o entendimento do juiz de primeira instância traz risco à ordem pública. Ainda na decisão, o desembargador ressalta que a Constituição Federal não exige que o Poder Público atue apenas de forma direta no setor, com funcionários públicos concursados, mas também de forma indireta, com o auxílio de entes privados. Por fim, o presidente do TJ em sua decisão destaca que “não se pode subtrair da autoridade eleita a estratégica decisão – que carrega em si grande carga ideológica, aliás – de buscar apoio ou não na iniciativa privada para a prestação do serviço de ensino, desde que tal decisão seja justificada em termos de eficiência e não viole a legislação aplicável à hipótese.” (TJ..., 2018).

Diante da decisão judicial supracitada, foi publicado o Edital SEDU n. 01/2019 (SOROCABA, 2019a) que dispõe sobre o Credenciamento de Organizações da Sociedade Civil nos termos da legislação vigente aplicável, em especial os arts. 37, 208 e 213 da Constituição Federal, Lei Federal n. 9.394/96, Lei Federal n. 13.019/2014 e alterações, art. 30, inciso VI, e Decreto Municipal n. 23.497/18, art. 7º, §2º . O referido Edital assegura que poderão participar do presente Credenciamento as Organizações da Sociedade Civil, pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, legalmente constituídas sob a forma de fundação ou associação, que tenha obrigatoriamente natureza educacional em seus objetivos e experiência de atuação na área de Educação Infantil.

A Lei n. 13.019/2014 (BRASIL, 2014b) 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 n. 8.429, de 2 de junho de 1992, e n. 9.790, de 23 de março de 1999. Em seu artigo 30, admite no inciso VI que as atividades voltadas ou vinculadas a serviços de educação, saúde e assistência social podem ser executadas por organizações da sociedade civil previamente credenciadas pelo órgão gestor da respectiva política.

Em 23 de janeiro de 2019, o Jornal Cruzeiro do Sul publica a reportagem intitulada: Prefeitura publica novo edital para gestão compartilhada em creches e enfatiza que a Secretaria fez uma revisão no texto após recomendações do Ministério Público. De acordo com o texto publicado, as organizações sociais interessadas em gerir as unidades educacionais, destinadas a atender crianças matriculadas na etapa educação infantil precisavam comprovar experiência prévia na execução de ações na área da educação, ter autorização de funcionamento expedida pelo órgão competente da área educacional e

comprovarem que não possuem pendências de prestação de contas em quaisquer órgãos da administração pública.

O MP acompanha o problema da falta de vagas em creches na cidade e, em janeiro do ano passado a SEDU se comprometeu, através de um Termo de Ajustamento de Conduta (TAC), a criar, até 2020, 5.435 vagas de período integral para esta etapa de ensino. A promotora Cristina Palma, da Infância e Juventude, recomendou ao município, em dezembro, a anulação do primeiro edital por não exigir que as Organizações Sociais interessadas tivessem capacidade técnica comprovada. O novo texto será estudado pela promotora, que deve se reunir na próxima semana com o secretário de Educação, André Gomes. “A SEDU informou que atendeu as recomendações feitas, mas vou analisar o edital publicado e na próxima semana o secretário vai me apresentar um panorama mais completo. Quero ver a comprovação de que tudo está correto”, afirma. Cristina aponta que o ideal é que entidades que já fazem a gestão de creches conveniadas com a Prefeitura façam a gestão das novas unidades que, segundo a promotora, já estão prontas. Ela informou que as vagas devem ser ocupadas entre fevereiro e março. No dia 12 de janeiro — antes da publicação do edital — a SEDU informou que 12 unidades da Oficina do Saber serão adaptadas e atenderão 1.720 crianças, o que está previsto para acontecer ainda no primeiro semestre deste ano, e mais 1.127 crianças no decorrer do ano letivo. (PREFEITURA PÚBLICA..., 2018).

Em 27 de fevereiro de 2019, o Ministério Público do Estado de São Paulo – 1ª Promotoria de Justiça de Sorocaba, emite Procedimento Administrativo de Acompanhamento (PAA) n. MP: 62.0712.0003178/2018-1, interessado: Conselho Municipal de Educação de Sorocaba, instaurado em 26 de junho de 2018, com o fim instrumentalizar o acompanhamento do edital de Chamamento Público SEDU n. 01/2018 do Município de Sorocaba que em síntese manifesta-se:

No decorrer do procedimento administrativo de acompanhamento, foi constatada uma futura e eventual lesão a interesses coletivos posto que no edital de qualificação das organizações sociais publicado pela Prefeitura Municipal não previa exigência técnica mediante experiência comprovada na área do contrato de gestão. E não é só. Viu-se que nenhuma das cinco organizações qualificadas tinha dentre o objeto principal a prestação de serviços educacionais. Todavia visando assegurar a qualidade na prestação do serviço educacional, expediu-se recomendação, como fim de invalidar os atos anteriormente praticados e, para nova qualificação, fosse observada na contratação a capacidade técnica das organizações sociais. Com as informações trazidas pelo Secretário da Educação, bem como por meio dos documentos encartados a fls. 531/556, viu-se que, de fato, estão sendo devidamente cumpridas as recomendações expedidas por esta Promotoria de Justiça, revogando-se os atos de qualificação das organizações sociais e de seu chamamento para a administração escolar. Iniciou-se, a seguir, o credenciamento das organizações da sociedade civil, interessadas em parceria com o poder público, através de termo de colaboração, para implantação dos centros de educação infantil, com amparo na lei 13019/2014, instrumento diverso do que se pretendia implantar com o chamamento de OS. Ante o exposto, por não vislumbrar outra providência a ser adotada, PROMOVO O ARQUIVAMENTO do presente feito. [...]. (SÃO PAULO, MINISTÉRIO PÚBLICO, 2018b).

Efetivamente, o Edital SEDU n. 01 / 2019, tornou público que o Município de Sorocaba, por intermédio de sua Secretaria Municipal da Educação, promoveu a abertura do credenciamento de Organizações da Sociedade Civil (OSC), nos termos da Lei Federal n. 13.019/2014; para em parceria com a Secretaria de Educação, efetuar implantação de Centro de Educação Infantil – CEI, mediante a transferência de recursos financeiros destinados à manutenção deste atendimento.

Assim, conforme disposto no Edital n. 01/2019, poderiam participar do Credenciamento, pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, legalmente constituída sob a forma de fundação ou associação, que tenha obrigatoriamente natureza educacional em seus objetivos e experiência de atuação na área de Educação Infantil, sendo vedada a participação de pessoas jurídicas declaradas inidôneas por qualquer esfera federativa, ou suspensas de licitar ou impedidas de contratar com o Município de Sorocaba, enquanto perdurarem os efeitos da sanção e, ainda, pessoas jurídicas dirigidas por servidores públicos ou cujo Diretor seja cônjuge, companheiro ou parente em linha reta, colateral ou por afinidade, até o terceiro grau, de servidor público do Município de Sorocaba.

Por ocasião de seu pleito de credenciamento, a Organização da Sociedade Civil requerente deveria apresentar documentos a serem analisados em conformidade à Portaria SEDU n. 06, de 18 de janeiro de 2019 que dispõe sobre a criação e a nomeação de membros para composição da Comissão de Credenciamento de Organizações da Sociedade Civil, que procederão com a avaliação e seleção dos interessados em se credenciar junto à Secretaria Municipal da Educação, nos termos do Edital SEDU n. 01/2019 (SOROCABA,2019d):

**Quadro 4 - Documentos exigidos para credenciamento de Organizações da Sociedade Civil.**

Documentos para credenciamento
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ofício solicitando o credenciamento da instituição, nos moldes do modelo constante no ANEXO I Edital;</li> <li>• Dados cadastrais da instituição, nos moldes do modelo constante no ANEXO II do Edital;</li> <li>• Declaração de que a instituição não se encontra pendente de prestação de contas a quaisquer órgãos da administração pública, seja Federal, Estadual ou Municipal, nos moldes do modelo constante no ANEXO III deste Edital;</li> <li>• Declaração de que a instituição não emprega menores em seus quadros, nos moldes do modelo constante no ANEXO IV do Edital;</li> <li>• Declaração de que a instituição não incorre nas vedações previstas no Decreto Municipal nº 23.497/18, nos moldes do modelo constante no ANEXO V do Edital;</li> <li>• Autorização de funcionamento expedida pelo órgão competente da área educacional, se houver;</li> </ul>

- Cópia simples do Cartão CNPJ da instituição, que ateste que a Organização da Sociedade Civil existe a no mínimo 1 (um) ano, com cadastro ativo na Secretaria da Receita Federal do Brasil;
- Cópia simples do Estatuto Social da instituição, devidamente registrado em cartório, bem como de suas alterações estatutárias, se houver;
- Cópia simples da ata de eleição da diretoria, devidamente registrada em cartório;
- Comprovante de endereço da sede da instituição – recente, inferior a 03 meses;
- Cópia simples do RG, CPF e comprovante de endereço – recente, inferior a 03 meses – dos membros da diretoria da Organização da Sociedade Civil;
- Relação nominal de todos os atuais dirigentes da instituição, com seus respectivos cargos/funções;
- Comprovante de experiência prévia na execução de ações na área da educação;
- Certidão negativa de débito tributário de qualquer natureza junto ao órgão Fazendário Municipal, ou positiva com efeitos de negativa (CND Municipal);
- Certidão de quitação de tributos e contribuições federais;
- Certidão quanto à dívida ativa da União conjunta; Prova de regularidade relativa à seguridade social – INSS (CND Dívida Ativa Conjunta);
- Prova de regularidade para com a Fazenda Estadual, através de certidão negativa ou positiva com efeitos de negativa (CND Estadual);
- Prova de regularidade relativa ao Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS); 3.2.18 – Certidão negativa de débitos trabalhistas, ou positiva com efeitos de negativa (CND Trabalhista);
- Último balanço anual assinado pelo contador com o n. do Conselho Regional de Contabilidade CRC e pelo Presidente da Organização.

Fonte: Elaboração Própria com base no Edital SEDU n. 01/2019 e Errata n. 02 de 14 de maio de 2019.

Por meio da verificação de dados junto ao *site* da Receita Federal, foi possível constatar que as sete instituições credenciadas com base no Edital SEDU n. 01/2019 apresentam descrição de natureza jurídica caracterizadas como associações privadas, registradas com o código 399-9, sendo que seis delas apresentam a educação infantil - creche como descrição da atividade econômica principal e uma como atividades de associações de defesa de direitos sociais. Estas associações privadas já atuavam no município e conforme a data de abertura todas antecedem a publicação do referido edital, sendo que a mais antiga é datada no ano de 1972 e a mais recente em 2009. Isso reflete a intervenção jurídica e a anulação realizada pelo Ministério Público do Estado de São Paulo do Edital de Chamamento Público SEDU 01/2018, o qual não estipulava a exigência de qualificação técnica mediante experiência comprovada anterior pela organização social na área da educação. Conforme verificado junto ao Portal de Transparência do Terceiro Setor no *site* da Prefeitura Municipal de Sorocaba as sete associações privadas são responsáveis pela gestão de vinte centros de educação infantil da rede municipal, conforme os termos de colaboração firmados.

**Quadro 5** - Dados das associações privadas credenciadas pelo Edital 1/2019 atividade principal, secundárias, data abertura na Receita Federal e número de escolas atendidas por cada associação.

OSC	Data de abertura	Código e descrição da atividade econômica principal	Código e descrição das atividades econômicas secundárias	Número de CEIs atendidos por cada OSC
Casa das mães e das crianças de Sorocaba	01/11/1972	85.11-2-00 - Educação infantil - creche	85.12-1-00 - Educação infantil - pré-escola 94.30-8-00 - Atividades de associações de defesa de direitos sociais	1
Creche Deus Menino	17/08/1996	85.11-2-00 - Educação infantil - creche	Não informada	3
Doce Lar do Menor Irmã Rosália	24/07/1998	85.11-2-00 Educação Infantil- Creche	Não informada	3
Movimento de Mulheres Negras de Sorocaba - MOMUNES	10/09/1999	85.11-2-00 Educação Infantil- Creche	85.13-9-00 Ensino Fundamental 85.12-1-00 Educação Infantil Pré-escola 85.99-6-99 Outras atividades de ensino não especificadas anteriormente 94.30-8-00 Atividades de associações de defesa de direitos sociais 94.93-6-00 Atividades de organizações associativas ligadas à cultura e à arte 94.99-5-00 Atividades associativas não especificadas anteriormente	3
COESO	12/06/2000	85.11-2-00 Educação Infantil- Creche	88.00-60-0 Serviços de assistência social sem alojamento	5

Centro Educacional Apascentai de Ação Social	10/10/2007	85.11-2-00 Educação Infantil- Creche	85.12-1-00 Educação Infantil Pré-escola 94.99-5-00 Atividades associativas não especificadas anteriormente	4
Criança Feliz	05/10/2009	94.30-8-00 Atividades de associações de defesa de direitos sociais	85.11-2-00 Educação Infantil- Creche 85.12-1-00 Educação Infantil Pré-escola 85.13-9-00 Ensino Fundamental 85.99-6-04 Treinamento e desenvolvimento profissional e gerencial 94.93-6-00 Atividades de organizações associativas ligadas à cultura e à arte 82.30-0-01 Serviços de organização de feiras, congressos, exposições e festas 90.03-5-00 Gestão de espaços para artes cênicas , espetáculos e outras atividades artísticas 93.19-1-99 Outras atividades esportivas não especificadas anteriormente 93.29-8-99 Outras atividades de recreação e lazer não especificadas anteriormente 85.99-6-99 Outras atividades de ensino não especificadas anteriormente 94.99-5-00 Atividades associativas não especificadas anteriormente 88.00-6-00 Serviços de assistência social sem alojamento	1

Fonte: Elaboração Própria com base em dados consultados no *site* da Receita Federal e em dados do Portal de Transparência do Terceiro Setor no *site* da Prefeitura Municipal de Sorocaba.

Conforme Edital 01/2019 o Poder Público poderá oferecer a permissão de uso de prédios públicos devidamente equipados para o desenvolvimento das ações da atividade educacional. Desta forma os espaços denominados “Oficina do Saber” eram prédios anexos construídos próximos às escolas municipais, advindos de um dos programas de

governo de gestão anterior para o atendimento em período integral de estudantes do ensino fundamental da rede municipal. Esses prédios foram reformados na gestão do então prefeito José Crespo a fim de atender o item 8.11 de seu Plano de Governo: adaptar os prédios das antigas “Oficinas do Saber” para que funcionem como creches contratualizadas (SOROCABA, 2017). Portanto, fica evidente que foi priorizado o atendimento integral de alunos da etapa educação infantil devido determinação judicial, ou seja, a intencionalidade era atender as crianças da faixa etária da creche nos espaços em que eram atendidos os alunos do ensino fundamental em período integral.

De acordo com o Edital 01/2019, o valor do repasse mensal foi estipulado em R\$ 590,00 (quinhentos e noventa reais) por aluno, vinculado a correta e adequada prestação mensal de contas à Secretaria Municipal da Educação. Em contrapartida estipulou-se que o atendimento à demanda, deveria ocorrer em conformidade com os períodos, horários de atendimento e calendário escolar da Secretaria da Educação de Sorocaba. O fornecimento da alimentação escolar dos alunos efetivamente matriculados em conformidade com o Termo de Colaboração seria de responsabilidade da Prefeitura de Sorocaba e as vagas disponibilizadas aos alunos preenchidas pela Secretaria da Educação, de acordo com a classificação dos inscritos no Cadastro Municipal Unificado.

O Edital 01/2019 também estabeleceu a organização das turmas por faixa etária da seguinte forma:

**Quadro 6 - Organização das turmas por faixa etária.**

<b>Berçário</b>	<b>Creche I</b>	<b>Creche II</b>	<b>Creche III</b>	<b>Pré I</b>	<b>Pré II</b>
Crianças de 0 a completar 1 ano, no ato da matrícula	Crianças de 1 a completar 2 anos, no ato da matrícula	Crianças de 2 a completar 3 anos, no ato da matrícula	Crianças de 3 a completar 4 anos, no ato da matrícula	Crianças de 4 a completar 5 anos, no ato da matrícula	Crianças de 5 a completar 6 anos, no ato da matrícula

Fonte: Elaboração Própria com base no Edital SEDU n.01/2019 e Errata n 3 de 20 de maio de 2019.

**Quadro 7 - Proporção adulto x crianças.**

<b>Berçário</b>	<b>Creche I</b>	<b>Creche II</b>	<b>Creche III</b>	<b>Pré I e II</b>
01 Adulto para cada grupo de 6 crianças	01 Adulto para cada grupo de 8 crianças	01 Adulto para cada grupo de 12 crianças	01 Adulto para cada grupo de 15 crianças	01 Adulto para cada grupo de 30 crianças

Fonte: Elaboração Própria com base no Edital SEDU n. 01/2019 e Errata n 3 de 20 de maio de 2019.

A proporção adultos e crianças foi organizada conforme o quadro acima e em conformidade ao estabelecido pelo Edital 01/2019. A carga horária e a quantidade de cargos para a organização dos trabalhos também foram estabelecidas pelo referido Edital da seguinte forma:

**Quadro 8** - Dimensionamento mínimo de RH – Atendimento Integral.

<b>Cargo</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Carga Horária Semanal</b>
Diretor Educacional	01 por Unidade Escolar	40 horas semanais
Orientador Pedagógico	01 por Unidade Escolar	40 horas semanais
Professor PEB I	01 para cada Turma	40 horas semanais
Auxiliar de Educação	Creche I – 01 adulto para cada 08 crianças; Creche II – 01 adulto para cada 10 crianças; Creche III – 01 adulto para cada 14 crianças	40 horas semanais
Auxiliar Administrativo	01 por Unidade Escolar	40 horas semanais
Auxiliar de Limpeza	01 por Unidade Escolar	40 horas semanais

Fonte: Edital SEDU n. 01/2019.

**Quadro 9** - Dimensionamento mínimo de RH – Atendimento Parcial.

<b>Cargo</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Carga Horária Semanal</b>
Diretor Educacional	01 por Unidade Escolar	40 horas semanais
Orientador Pedagógico	01 por Unidade Escolar	40 horas semanais
Professor PEB I	01 para cada turma	40 horas semanais
Auxiliar Administrativo	01 por Unidade Escolar	40 horas semanais
Auxiliar de Limpeza	02 por Unidade Escolar	40 horas semanais

Fonte: Edital SEDU n. 01/2019.

Sobretudo com base no Edital SEDU n.1/2019 e com o intuito de complementá-lo foi publicada a Instrução Normativa SEDU/GS n. 04, de 30 de janeiro de 2019 que estabelece critérios para apresentação de Plano de Trabalho pelas Organizações da Sociedade Civil, previamente credenciadas e que tenham interesse em firmar Termo de Colaboração com a municipalidade, através de parceria com a Secretaria Municipal da Educação, para implantação de Centros de Educação Infantil mediante transferência de recursos financeiros destinados a manutenção do atendimento, à luz do que determina a Lei Federal n. 13.019/2014 (SOROCABA,2019e). Desta forma foi possível identificar:

**Quadro 10** - Critérios que as OSC credenciadas deveriam considerar na elaboração de seus Planos de Trabalho.

Critérios para a elaboração do Plano de Trabalho das OSC
<p>I – Dados Cadastrais da Organização interessada, com identificação de seu responsável e/ou representante legal;</p> <p>II – Objetivo geral, mediante a descrição da realidade do objeto da parceria, devendo ser demonstrado o nexo entre esta realidade e as atividades ou projetos e metas a serem atingidos, bem como o seu período de execução;</p> <p>III – Objetivo específico, mediante a descrição das metas a serem atingidas e de atividades ou projetos a serem executados;</p> <p>IV – Justificativa do projeto, articulando a proposta da Organização interessada junto à proposta pedagógica da rede municipal de ensino, considerando a atual legislação educacional vigente, em esfera nacional, estadual e municipal;</p> <p>V – Identificação, por ordem de preferência, do(s) Centro(s) de Educação Infantil pretendido(s) para gestão da Organização interessada, de acordo com a relação apresentada na mesma Instrução;</p> <p>VI – Plano de aplicação dos recursos repassados pela municipalidade para a execução das atividades ou dos projetos abrangidos pela parceria, englobando a remuneração da equipe de recursos humanos, bem como os respectivos encargos sociais, obrigações trabalhistas, materiais, e previsão de recursos para a manutenção predial preventiva, corretiva e excepcional, de forma que reste demonstrado a viabilidade financeira entre o valor a ser repassado para gestão de cada unidade e a estimativa das despesas para a execução adequada do projeto e suas atividades propostas;</p> <p>VII – Definição de parâmetros a serem utilizados para a posterior fiscalização do cumprimento das metas apresentadas pelo Plano de Trabalho;</p> <p>VIII – Proposta de dimensão pedagógica, estabelecendo a forma de execução das atividades ou dos projetos, bem como a forma de cumprimento das metas a ele atreladas, com as seguintes características mínimas:</p> <p>§1º – Visar ações educacionais na relação com as práticas sociais e culturais integradas aos princípios de uma educação formativa, democrática e emancipadora, observando-se as legislações educacionais vigentes, em esfera nacional, estadual e municipal, incluindo todas as normas complementares do sistema de ensino municipal;</p> <p>§2º – Assegurar o cuidar e o educar como ações indissociáveis e intencionais na educação escolar, como responsabilidade de todos que se relacionam com a criança;</p> <p>§3º – Assegurar a educação inclusiva e para a diversidade;</p> <p>§4º – Visar a qualidade social das relações educativas e das práticas de ensino-aprendizagem; §5º – Assegurar um plano curricular que garanta o cumprimento do Calendário Escolar e que considere a organização didático-pedagógica de acordo com as faixas etárias e modalidades atendidas;</p> <p>§6º – Incluir as ações, estratégias e os indicadores que evidenciem a forma pela qual a Instituição Educacional planeja, organiza, realiza e avalia os projetos individuais e coletivos que visam as relações educativas e ao ensino e aprendizagem dos alunos;</p> <p>§7º – Apresentar cronograma para construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) com a Equipe da Unidade Escolar, considerando as diretrizes apontadas no Caderno de Orientações SEDU n.º 5, a ser entregue a Supervisão de Ensino da Secretaria Municipal da Educação de Sorocaba, até 120 dias, após o início das atividades educacionais;</p> <p>§8º – Apresentar a sugestão para a composição dos diversos colegiados que atuam na Unidade Educacional, de acordo com a legislação e normas educacionais vigentes;</p> <p>§9º – Explicitar as normas que regulam a convivência na Instituição Educacional, a serem aprovadas pelo Conselho de Escola, em consonância com o dispositivo no Regimento Escolar da Rede de Ensino Municipal de Sorocaba.</p>

Fonte: Elaboração Própria com base na Instrução Normativa SEDU-GS n. 04, de 30 de janeiro de 2019.

Na ocasião também foram publicadas em 05 de fevereiro de 2019, a Portaria SEDU n. 09/2019 (SOROCABA, 2019f) que dispõe sobre a nomeação de servidoras para compor a comissão de monitoramento e avaliação das parcerias firmadas com Organizações Sociedade Civil, cabendo a comissão apresentar relatório de monitoramento e avaliação da parceria trimestralmente. E, ainda, a Portaria SEDU n.

10/2019 (SOROCABA, 2019g) que dispõe sobre a nomeação de Gestor das parcerias firmadas com Organizações Sociedade Civil que tem por atribuição o controle e fiscalização da execução do Termo de Colaboração.

Em consulta aos dados do Portal de Transparência do Terceiro Setor no *site* da Prefeitura Municipal de Sorocaba, foi possível acessar os documentos firmados entre a municipalidade e as associações privadas. Assim, foi possível verificar que a transferência da gestão escolar de cada um dos vinte CEIs para as associações privadas foi firmada por meio de termo de colaboração. A capacidade de atendimento de cada CEI, bem como o ano de assinatura entre as partes pode ser observada no quadro abaixo:

**Quadro 11** - Capacidade de atendimento dos CEIs em que foi realizada a transferência da gestão escolar para as associações privadas e ano de firmamento do Termo de Colaboração.

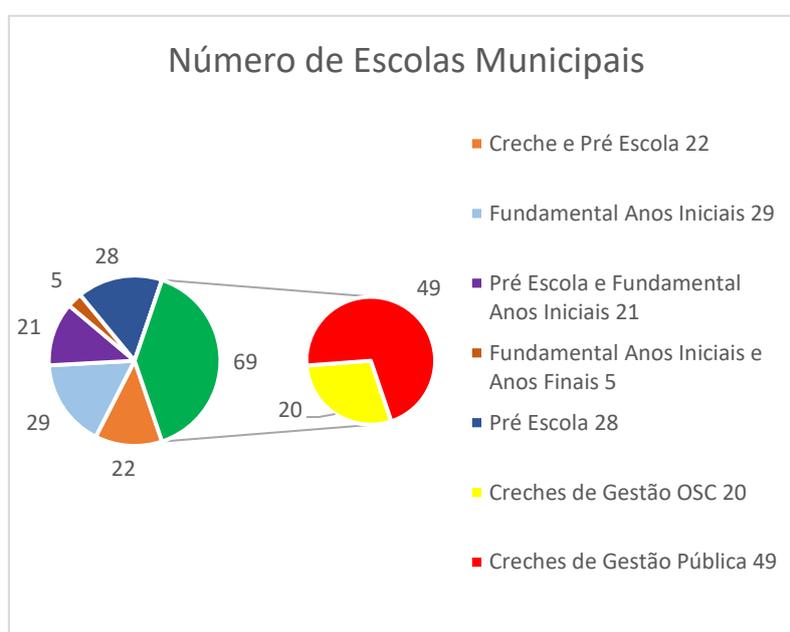
<b>Unidade Escolar</b>	<b>Capacidade de atendimento da educação Infantil (Creche)</b>	<b>Ano do firmamento do Termo de Colaboração</b>
CEI 115	100	2019
CEI 116	150	2019
CEI 117	150	2019
CEI 118	120	2019
CEI 119	120	2019
CEI 120	120	2019
CEI 121	120	2019
CEI 122	120	2019
CEI 123	120	2019
CEI 124	175	2019
CEI 125	175	2019
CEI 126	175	2019
CEI 127	150	2019
CEI 129	214	2019
CEI 130	214	2019
CEI 131	120	2020
CEI 132	120	2020
CEI 133	120	2020
CEI 134	120	2020
CEI 136	120	2020
<b>Total de CEIs: 20</b>	<b>Total de vagas: 2823</b>	

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Portal de Transparência do Terceiro Setor no *site* da Prefeitura Municipal de Sorocaba.

Diante do acima exposto, constata-se que durante o período de dois anos (2019-2020) foram realizadas a transferência da gestão escolar para associações privadas de vinte CEIs com a capacidade de atendimento de 2.823 crianças de zero a três anos.

Ao analisar o panorama no ano de 2020 da rede municipal de ensino de Sorocaba, considerando as etapas de ensino atendidas por cada escola, foi possível verificar que 29 escolas atendiam somente os anos iniciais do ensino fundamental, 5 escolas atendiam os anos iniciais e finais do ensino fundamental, 21 escolas atendiam os anos iniciais do ensino fundamental e a pré-escola, 28 escolas somente a pré-escola da educação infantil e 69 escolas somente a creche, sendo que dessas 20 tiveram a transferência da gestão para as associações privadas e 49 permaneceram com a gestão realizadas por servidores públicos, conforme pode ser observado no gráfico abaixo:

**Gráfico 21** - Número de escolas municipais divididas por etapas de atendimento.



Fonte: Elaboração própria com base em informações disponibilizadas no *site* da Secretaria da Educação de Sorocaba.

De acordo com a análise feita do processo de implantação do programa de governo denominado “Gestão Compartilhada da Educação Infantil” foi possível confirmar o que Adrião (2018) identificou como uma das formas de privatização da educação, ou seja, a transferência da gestão escolar para organizações sem fins de lucro.

Diante do exposto, verificou-se a resistência, por parte do CMESO, SSPMS e servidores públicos frente ao processo de implantação da “Gestão Compartilhada da Educação Infantil”. Entretanto, a transferência da gestão escolar para organizações sem fins de lucro teve a continuidade mediante amparo da legislação e acompanhamento jurídico favorável, desde que comprovada a experiência na área da educação das associações privadas credenciadas junto à municipalidade.

No entanto, ao identificar as metas do Plano de Governo da Administração Municipal Sorocaba - SP (Gestão 2017 – 2020), verificou-se a intencionalidade em adotar a forma mais desenvolvida da privatização, ou seja, a opção pelos *vouchers*, o que insere, de forma mais rápida, a educação no mercado. Embora a implantação dos *vouchers* não tenha sido concretizada, a preocupação com a manutenção do SME público e gratuito torna-se iminente, pois conforme alerta Adrião (2018), a transferência da gestão escolar para organizações sem fins de lucro não é a única forma de privatização. Portanto, é possível considerar que esse não seja o cenário final, mas o ponto de partida para a abertura de outras formas de privatização do ensino.

### **6.3 Uma nova forma de privatização da educação na rede municipal de ensino de Sorocaba: a compra de sistema de ensino.**

No subcapítulo anterior, verificou-se o processo de implantação da “Gestão Compartilhada” da educação infantil. Entretanto, essa não foi a única forma de privatização de ensino que ocorreu durante o período 2018-2020, concomitantemente a esse processo, houve a implantação do Sistema de Ensino do Serviço Social da Indústria (SESI) nas escolas municipais de Sorocaba. Com o intuito de identificar essa nova modalidade de privatização do ensino buscou-se verificar o processo de substituição dos livros disponibilizados por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) pelo Sistema de Ensino do SESI nas escolas municipais de Sorocaba.

O estudo desenvolvido por Adrião *et al.* (2009): Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas, traz uma análise das parcerias firmadas entre o poder público local e empresas privadas para a compra do que se dissemina como “sistemas de ensino”. Nesse sentido, as autoras entendem que essa compra representa mais do que a simples aquisição de materiais didáticos, mas uma estratégia por meio da qual ocorre a transferência para a esfera privada da função de elaboração e operacionalização de política pública até então exercida pela esfera pública estatal.

Por esse viés, os contratos firmados entre as prefeituras municipais e a iniciativa privada substituem as atividades desenvolvidas pelas equipes pedagógicas dos órgãos da administração pública e das escolas por “pacotes” que englobam a formação continuada de educadores, monitoramento das atividades docentes, materiais complementares, etc.

[...] Por essa razão, para além dos problemas pedagógicos derivados da adoção de material instrucional, em alguns casos desde a pré-escola, o que é importante destacar é o fato de que as empresas privadas passam, ao vender os chamados “sistemas de ensino”, a interferir na gestão do próprio sistema escolar público local. Cabe salientar que a relação da empresa privada com a educação pública merece atenção destacada, tendo em vista a constatação dos seguintes aspectos: falta de controle social ou técnico, fragilidade conceitual e pedagógica dos materiais e serviços comprados pelos municípios, duplo pagamento pelo mesmo serviço, vinculação do direito à qualidade de ensino submetida à lógica do lucro e padronização/homogeneização de conteúdos e currículos escolares como parâmetro de qualidade. (ADRIÃO *et al.*, 2009, p. 806-807).

No contexto do município de Sorocaba, observa-se o teor do ofício CMESO 78/2018, (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, SOROCABA, 2018 f), assunto: Esclarecimentos, averiguação de responsabilidades e providências referentes à falta de retorno da Secretaria da Educação de Sorocaba (SEDU) ao CMESO, percebe-se que o documento retoma o conteúdo do ofício n. 53/2018 (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, SOROCABA, 2018e), cujo assunto trata da solicitação de informações sobre a adesão da Prefeitura de Sorocaba ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Em 12 de novembro de 2018, durante a audiência pública na Câmara Municipal o Jornal Cruzeiro do Sul publicou a matéria Servidores rejeitam propostas apresentadas pela Educação:

[...] discordaram do método das apostilas do Sesi por entenderem que a realidade das escolas municipais é outra e se queixaram de que o problema atual grave se concentra em falta de professores, lotação de salas de aula. (SERVIDORES..., 2018).

Vale ressaltar que a Lei n. 11.133, de 25 de junho de 2015, aprova o Plano Municipal de Educação (PME) do município de Sorocaba. A referida Lei faz referência à forma que deverá ser adotada quanto a aquisição de materiais didáticos para a educação infantil, tendo em vista que em relação ao ensino fundamental o município já faz anualmente a adesão ao PNLD com a participação das equipes escolares na escolha dos livros.

1.8 Buscar garantir aquisição de equipamentos e materiais didáticos com excelente qualidade mediante consulta dos profissionais de educação; 1.12 Criar uma comissão com especialistas na área da educação e infância, com profissionais que atuam nesta etapa da educação básica para seleção e escolha de diversos tipos de materiais e brinquedos adequados a cada faixa etária da educação infantil, priorizando a alta qualidade destas aquisições, bem como a diversidade que contemple todas as áreas, a partir da aprovação deste plano. (SOROCABA, 2015).

O conteúdo do Ofício CMESO n. 86 (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, SOROCABA, 2018g), de 12 de setembro de 2018, cujo assunto trata da deliberação sobre a manutenção da adesão do município ao PNLD e necessidade de submissão de projeto para avaliação da possibilidade de adoção de sistema apostilado, esclarece que:

O CME tomou ciência nesta semana de decisões desta Secretaria amplamente divulgadas na mídia, mas não discutidas de acordo com os preceitos da Gestão Democrática da educação, no sentido de: 1º Solicitar cancelamento da adesão do município ao Programa do Livro Didático (PNLD); 2º Realizar implantação do Sistema Apostilado de ensino na rede municipal de Sorocaba.(CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, SOROCABA, 2018g).

Em resposta às solicitações do CMESO a Secretaria da Educação encaminhou o ofício SEDU/GS n. 2086/2018 (SOROCABA, 2018d) esclarecendo que será encaminhado para a manifestação do CMESO projeto sobre adesão de sistema apostilado.

Entretanto, em 19 de setembro de 2018, o CMESO encaminhou, novamente, a Secretaria da Educação o ofício CMESO n. 87/2018 (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, SOROCABA, 2018h) para solicitar documentos referentes a intenção de adoção de Sistema Apostilado de ensino pela SEDU:

1. Cópia, na íntegra, do Processo Administrativo que trata do apostilamento;
2. Cópia de todas as atas onde as escolas realizaram suas opções com relação ao PNLD;
3. Cópia de todos os recibos de entrega que comprovam o cadastramento das opções das escolas junto ao MEC no que tange ao PNLD;
4. Cópia da ata que demonstrou a opção da rede pela autonomia das escolas na escolha do material didático;
5. Cópia, na íntegra, de todo estudo de ordem didático-pedagógico realizado no âmbito da Prefeitura Municipal que embasa a proposta de adoção do sistema apostilado, bem como a relação explícita de todos os materiais que foram considerados nesta análise;
6. Cópia do parecer das análises feitas pelos gestores dos sistemas de ensino. (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, SOROCABA, 2018h).

Em 02 de outubro de 2018, o CMESO promoveu o Encontro VI, com o tema: PNLD ou Sistema Apostilado de Ensino na Rede Municipal de Sorocaba? e, por meio do ofício n. 88/2018 (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, SOROCABA, 2018 i), de 21 de setembro de 2018, convidou o Secretário da Educação para participar do referido debate, e, ainda, elaborou o Comunicado CMESO n. 03/2018 (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, SOROCABA, 2018 i), de 25 de setembro de 2018 com o assunto: Programa Debates sobre Educação – VI Encontro, publicado no Jornal Município Sorocaba, em 28 de setembro de 2018. No mesmo mês, o CMESO emitiu o Comunicado CMESO n. 06/2018 (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, SOROCABA, 2018 k), de 31 de outubro de 2018, informando sobre a abertura da

Consulta CMESO 01/2018 (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, SOROCABA, 2018m) que tinha por objetivo levantar informações sobre a utilização de material didático pelas instituições educacionais, posteriormente o prazo foi prorrogado até 30 de novembro de 2018, por meio do Comunicado CMESO n. 07/2018 (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, SOROCABA, 2018 l), de 23 de novembro de 2018.

À medida que o CMESO realizava a consulta pública supracitada, a implantação do Sistema de Ensino SESI na rede municipal de ensino de Sorocaba foi destacada pela imprensa local. O Jornal Cruzeiro do Sul publicou em 29 de novembro de 2018 a matéria: Sorocaba cancelou a adesão ao programa de livros didáticos que estão nos Correios.

A Prefeitura de Sorocaba, por meio da Secretaria de Educação (SEDU), afirma que a adesão ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foi cancelada, e que os livros que estão no Centro de Distribuição dos Correios, em Sorocaba, não foram solicitados. O Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional (FNDE), órgão vinculado ao Ministério da Educação, afirma que recebeu o ofício da SEDU, em 24 de agosto deste ano, solicitando a não participação no PNLD 2019 (livros didáticos), mas, a participação no PNLD 2018 Literário (obras literárias). “Diante disso, o FNDE solicitou posicionamento da Prefeitura quanto à continuidade, ou não, de participação do município de Sorocaba/SP no PNLD, pois durante o período em que já acontecia a escolha do PNLD 2019 muitas escolas de Sorocaba já haviam realizado sua escolha. Como a ratificação de não participar do PNLD (livros didáticos) ocorreu em 15 de outubro de 2018, portanto, após o final do período de escolha, o quantitativo de material escolhido pelas escolas já havia sido processado para aquisição”, disse o órgão, em nota enviada à redação. (SOROCABA CANCELOU..., 2018)

Em 30 de novembro de 2018, outra matéria intitulada: Especialistas questionam eficácia do uso de apostilas, foi publicada pelo Jornal Cruzeiro do Sul, o que demonstrou a confirmação, por parte da Secretaria da Educação na implantação do sistema SESI nas escolas municipais para o próximo ano:

A Secretaria Municipal da Educação (SEDU) já anunciou que a partir de 2019 todas as escolas da rede municipal de Sorocaba contarão com material didático do Sesi. Ao todo, 57 mil estudantes, dos 0 aos 14 anos aprenderão com o chamado sistema de apostilamento. (ESPECIALISTAS..., 2018)

Em 05 de dezembro de 2018, o Secretário da Educação encaminhou para apreciação do Conselho Municipal de Educação o Ofício SEDU/GS n. 2515/2018 (SOROCABA, 2018e) contendo anexa a Proposta de Adesão ao Sistema de Ensino direcionado à Educação Básica Municipal de Sorocaba.

Em seguida, o Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Sorocaba elaborou ação civil coletiva que culminou no Processo Digital n. 1041254-46.2018.8.26.0602, de 06 de dezembro de 2018, cujo assunto trata-se - Utilização de bens

públicos, tendo como requerida, a Prefeitura Municipal de Sorocaba. Dessa forma verifica-se os seguintes apontamentos:

Em síntese, a parte autora alega que no mês de outubro de 2018, conforme divulgado pela imprensa, o Município de Sorocaba, por seu Secretário de Educação, anunciou a aquisição de apostilas do sistema SESI de Ensino ao custo de oito milhões de reais, para substituir o material denominado "PNLD" (Programa Nacional do Livro e do Material Didático), de responsabilidade do Ministério da Educação (MEC) e gerenciado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Sustenta que o material enviado pelo MEC é gratuito e de excelente qualidade, de modo que não justificaria a aquisição de material didático particular. Ressalta, ademais disso, que as apostilas do Sistema de Ensino SESI não foram analisadas pelo Conselho Municipal de Educação sob a perspectiva técnico-pedagógica. (SÃO PAULO, TRIBUNAL DE JUSTIÇA, 2018c, p. 190).

Consta-se, ainda no Processo supracitado, o posicionamento do Juiz de Direito: Dr. Alexandre Dartanhan de Mello Guerra:

[...] por em caráter liminar, DETERMINO que a PREFEITURA DE SOROCABA suspenda todo ato administrativo que objetive a aquisição de material didático elaborado por entidade privada em questão, abstendo-se de efetuar quaisquer pagamentos pela sua aquisição, e, por ora, abstendo-se de promover continuidade ao denominado "apostilamento" até a oitava do Conselho Municipal de Educação e até que seja proferida decisão judicial em sentido diverso. (SÃO PAULO, MUNISTÉRIO, PÚBLICO, 2018, p. 194).

Realidade semelhante também foi apresentada na pesquisa realizada por Adrião *et al* (2009), ao indicar que a aquisição dos sistemas apostilados de ensino são realizadas por opção do Executivo e, na maioria das vezes, exclusivas do próprio prefeito, com pouca participação dos Conselhos Municipais de Educação e demais conselhos:

[...] quando um município faz a opção por um sistema de ensino privado, há um duplo pagamento por materiais didáticos. A população já remunera empresas privadas do setor editorial, triadas por avaliação técnica para a produção de livros didáticos que integram os programas federais e cujo acervo está disponível gratuitamente às redes municipais de ensino. Os recursos que sustentam o PNLD são oriundos de orçamento do Ministério de Educação (MEC) destinado ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). A compra de materiais apostilados é efetuada com percentual dos recursos constitucionalmente vinculados à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino, que poderiam ser destinados a outros aspectos das atividades pedagógicas para melhoria da educação local. (ADRIÃO *et al.*, 2009, p. 809).

Em 06 de dezembro de 2018, o Jornal Cruzeiro do Sul tornou pública a matéria: Liminar impede a compra de apostilas didáticas pela Prefeitura de Sorocaba. Nesse sentido, o Sindicato sustentou na ação que o material enviado pelo MEC era gratuito e de excelente qualidade, de modo que não justificaria a aquisição de material didático particular. Entretanto, o Secretário da Educação discordou dessa afirmação e disse que o sistema Sesi de Ensino atende a todos os alunos da rede.

“Respeitamos a decisão da Justiça, mas, certamente, vamos recorrer porque não vemos óbice legal nenhum em adotar na rede municipal de ensino o sistema do Sesi. Os livros do PNLD não atendem a uma parcela considerável da nossa população. Veja que os alunos de 4 e 5 anos, do PRÉ I e PRÉ II – são 14 mil alunos -, não são atendidos pelos livros do PNLD. Já com o sistema de Ensino do Sesi, todos são atendidos desde o ensino infantil até o último ano do Ensino Fundamental II. Então, reitero que respeitamos a decisão da Justiça, mas vamos recorrer”, declarou. (Da Redação). (LIMINAR..., 2018a)

Outra matéria sobre o assunto foi publicada pelo Jornal Cruzeiro do Sul, no dia 07 de dezembro de 2018, Liminar impede a compra de livros:

A ação civil coletiva foi requerida em decorrência de notícias de que o secretário da Educação pretendia adquirir apostilas do sistema Sesi de Ensino ao custo de R\$ 8 milhões para substituir o material didático do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), de responsabilidade do Ministério da Educação (MEC) e gerenciado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). (LIMINAR ..., 2018b).

É relevante observar que a temática continuou sendo destacada pelo Jornal Cruzeiro do Sul, no dia 08 de dezembro de 2018, a matéria intitulada: Prefeitura vai recorrer contra proibição de material didático, trouxe a informação:

Questionada, a Prefeitura de Sorocaba disse que até esta sexta-feira (7) não tinha sido notificada e que assim que receber a notificação dará início aos procedimentos legais para reverter a decisão da Justiça em caráter liminar. Segundo nota da Prefeitura, a Secretaria da Educação (SEDU) ainda não assinou contrato com o Sesi. Porém, a Prefeitura disse que “o contrato tem duração de 12 meses, renováveis a cada ano, e que o Sistema de Ensino do Sesi requer um investimento anual de aproximadamente R\$ 160 por criança”. O governo municipal também afirma que “nenhum valor foi repassado ao Sesi até este momento”. (PREFEITURA VAI..., 2018)

O relatório da Consulta Pública CMESO n. 01/2018 (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, SOROCABA, 2018m), aprovado em 10 de dezembro de 2018, cujo assunto tratou sobre o material didático utilizado pelas escolas municipais, esclareceu que a rede municipal de ensino manifestou-se fortemente contrária à implantação de um Sistema Apostilado de Ensino no município de Sorocaba. Assim, o resultado da Consulta apontou para os seguintes fatores:

1) A comunidade escolar manifesta forte apoio à adesão do município ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que não onera os cofres municipais, não havendo registro de significativos descontentamentos para com esse material. Ao contrário, registra-se forte satisfação dos educadores com o material; 2) O município de Sorocaba encontra-se à frente da meta estabelecida para o IDEB, com desempenho crescente, não havendo nenhuma justificativa técnica encaminhada a este colegiado que respalde ou justifique eventual substituição do material pedagógico utilizado; 3) A alteração do material pedagógico claramente não foi debatida junto à comunidade escolar, descumprindo totalmente a estratégia 2.1, da Meta 2 do Plano Municipal de Educação – Lei Municipal nº 11.133/2015, bem como desconsiderando os

preceitos da “Gestão Democrática do Ensino Público” estabelecidos pela Constituição da República Federativa do Brasil e pela Lei nº 9.394/1996 (LDB), com flagrantes violações às competências dos Conselhos Escolares e do CMESO, bem como às normativas por/ ele fixadas, notadamente as Deliberações CMESO no 02/2018 e 03/2018, sendo descabida a adoção de sistema apostilado por mero desejo dos gestores; 4) Há forte rejeição da comunidade escolar à implantação do sistema apostilado, em grande parte como reflexo da FORMA adotada pelo poder público para sua implementação. Essa rejeição representa severos riscos à eficácia da implantação do novo material e, portanto, severos riscos ao erário público empregado em eventual contratação desse material; 5) O município apresenta inúmeras outras demandas educacionais de maior prioridade, notadamente a contratação de professores, a ampliação das vagas em creches e a manutenção de próprios públicos, além de outras estabelecidas como diretrizes pelo Plano Municipal de Educação, que requerem forte aporte de recursos públicos da área de Educação. ((CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, SOROCABA, 2018m, p.42-43).

Após análise do referido documento o CMESO emitiu a Deliberação CMESO n. 06/2018 (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, SOROCABA, 2018n), de 19 de dezembro de 2018, aprovando, dessa forma, o Parecer CMESO/CE n. 01/2018, que rejeita a Proposta de Adesão ao Sistema de Ensino direcionado à Educação Básica Municipal de Sorocaba. No referido parecer encontrou-se minucioso estudo sobre as implicações da implantação do Sistema de ensino SESI em outros municípios. O CMESO rejeitou os termos apresentados na Proposta de Adesão ao Sistema de Ensino direcionado à Educação Básica Municipal proposta para rede municipal de ensino de Sorocaba com base:

1) O município de Sorocaba apresenta uma série de demandas educacionais de maior prioridade, notadamente a necessidade de reposição e ampliação do quadro de recursos humanos nos cargos de: docentes, auxiliares de educação, diretores de escola, vice-diretores, orientadores pedagógicos, supervisores de ensino, inspetores de alunos, secretários de escola e auxiliares administrativos; a ampliação das vagas em creches para atendimento da demanda local; a manutenção de próprios públicos, além de outras estabelecidas como diretrizes pelo Plano Municipal de Educação, que requerem forte aporte de recursos públicos da área de Educação; 2) A adoção de um sistema de ensino didático não requererá da municipalidade um investimento único, mas aportes anuais de igual montante durante todos os anos em que durar o programa. Considerando o atual momento financeiro/orçamentário dos municípios, é factível afirmar que este não é momento propício para tal investimento; 3) A transição para um sistema de ensino com material didático padronizado para o aluno em uma cidade do porte de Sorocaba, que conta com 152 instituições educacionais municipais e mais de 55 mil estudantes, com grande heterogeneidade do público-alvo, não poderia ser realizada de forma abrupta, sendo recomendada a realização de programas-piloto que permitam avaliar e assegurar a eficácia da abordagem nas diferentes realidades que se apresentam no município; 4) Há flagrantes violações aos princípios da impessoalidade, da transparência e da publicidade no processo que envolve a proposta de adoção do sistema de ensino do Sistema SESI, por não permitir a ampla concorrência, uma vez que, no país existem inúmeros fornecedores de sistema didático de ensino. No presente momento, não há elementos técnicos que possam assegurar a predominância do interesse público sobre outros interesses. (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, SOROCABA, 2018n).

No entanto, o agravo de instrumento interposto pela Prefeitura de Sorocaba no processo que envolveu a aquisição de material didático do SESI foi deferido pelo relator Marcelo Berthe, do Tribunal de Justiça de São Paulo (TJ-SP). Tal fato foi relatado, no dia 13 de dezembro de 2018, pelo Jornal Cruzeiro do Sul, por meio da publicação da matéria: Prefeitura derruba liminar e pode adquirir conteúdo de ensino do Sesi, ou seja, o município ficou livre para efetuar a compra e implantar o Sistema de Ensino SESI no ano de 2019.

A medida foi publicada nesta quinta-feira (13) no Diário da Justiça Eletrônico (DJE), do TJ-SP. O texto faz com que deixe de ter validade a liminar concedida na última semana pelo juiz Alexandre Dartanhan de Mello Guerra, em Ação Civil Pública movida pelo Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Sorocaba (SSPMS), com o objetivo de impedir a aquisição. Para tomar a decisão, Berthe alega que teve como justificativa o “eventual prejuízo dos alunos da rede municipal de ensino. (PREFEITURA DERRUBA..., 2018)

Em 20 de dezembro de 2018, o Jornal Zona Norte notícia: Sorocaba assina convênio para implantação do Sistema Sesi; Parceria deve beneficiar mais de 56 mil alunos:

O prefeito de Sorocaba, José Crespo, e o presidente da Fiesp e do Sesi-SP, Paulo Skaf, assinaram o convênio para implantação do Sistema Sesi-SP de Ensino com a cidade na manhã desta quinta-feira (20), na sede das entidades, em São Paulo. O novo sistema de ensino será adotado já no ano letivo de 2019. A assinatura ocorreu nove dias depois da decisão do Tribunal de Justiça do Estado, no último dia 11, que foi favorável à Prefeitura sobre o apostilamento da Rede Municipal de Ensino, cassando a liminar concedida ao Sindicato dos Servidores Públicos Municipais pela Vara da Fazenda Pública de Sorocaba. Com isso, a Administração Municipal foi liberada para comprar o material didático do Sesi. A parceria prevê atendimento para 56.457 alunos da rede municipal de ensino, sendo 26.050 alunos de educação infantil, 26.680 alunos de ensino fundamental do 1º ao 5º ano e 1.727 alunos de Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano. Ao todo, no primeiro ano de contrato, serão 1.086 horas de capacitação aos docentes e gestores da rede municipal de Sorocaba, com custo médio por aluno de R\$ 160,21. (SOROCABA ASSINA..., 2018)

Na mesma matéria, foi possível identificar o discurso do então prefeito José Crespo que declarou “as parcerias são muito importantes porque fazem o País avançar. Agora, estamos trazendo para a rede pública o padrão SESI, de excelência na Educação, conquistada há décadas. Sorocaba é muito grata”. (SOROCABA ASSINA..., 2018)

Na ocasião da solenidade de firmamento do contrato Paulo Skaf, presidente da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), intelectual organicamente ligado ao empresariado industrial declarou:

“Esse é um dos nossos maiores convênios. O que levamos para a cidade é o Sistema de ensino que contempla, a formação dos professores e equipe gestora,

material didático e acompanhamento, valorizando, acima de tudo, os professores, com coragem e seriedade. O Sistema SESI é o melhor e ao menor preço”, ressaltou Paulo Skaf. (SOROCABA ASSINA..., 2018)

Ao analisar a referida matéria foi possível verificar uma outra forma de privatização elencada por Adrião (2018), ou seja, a compra ou adoção pelo poder público de Sistemas privados de ensino (SPE). Além da compra de material didático, a adesão contemplava a transferência da lógica privada ao sistema público de ensino municipal de Sorocaba:

Com o Sistema Sesi-SP de Ensino, os municípios recebem know-how pedagógico e educacional do Sesi-SP, o que permite a transferência tecnológica do modelo educacional desenvolvido pela entidade. Diferentemente de outros programas existentes, o Sistema Sesi-SP de Ensino não se limita à entrega do material didático e à capacitação de docentes. O modelo oferecido às prefeituras contempla a formação da equipe gestora e a realização de reuniões periódicas com o secretário de Educação de cada cidade, além do acompanhamento de todo o processo de implantação do Sistema nas escolas dos municípios. (SOROCABA ASSINA..., 2018)

Contudo, o Ministério Público do Estado de São Paulo - Promotoria de Justiça (PJ) Cível de Sorocaba, por meio do Ofício n. 172/19 – 15º P.J., de 01 de março de 2019, constatou que os dados do Ministério da Educação, medidos através do último IDEB-Índice de Desenvolvimento da Educação Básica 2017, realmente não justificaram, a princípio, a troca do sistema federal gratuito, há muito adotado em Sorocaba, com ótimos resultados, ampla aprovação da comunidade acadêmica e de especialistas em conformidade com o exposto pelo CMESO, em detrimento da contratação do oneroso Sistema SESI. Assim, realizou o seguinte apontamento:

Em Sorocaba em específico, temos duas unidades educacionais do SESI, que sequer figura, no IDEB (talvez pela não participação) o que inviabiliza, por completo, qualquer aferição ou comparação de qualidade. Para tentar uma justificativa em resultados, buscamos, então, o aproveitamento do SESI na Capital, onde se presume estejam concentrados os melhores meios, esforços e estrutura, ou que, ao menos, é um campo importante de comparação. Localizamos, então, nos dados oficiais publicados pelo MEC, 7 Centros Educacionais do SESI na Capital, cujos resultados 2017 estão conforme o quadro abaixo: (SÃO PAULO, MINISTÈRIO PÚBLICO, 2019)

**Quadro 12** - Resultado do IDEB de centros educacionais do SESI.

CENTRO EDUCACIONAL SESI	IDEB 2017
SESI - 379	5,9
SESI - 414	5,5
SESI - 032	5,3
SESI - 388	5,6
SESI - 069	5,1
SESI - 402	5,2
SESI - 074	6,1

Nesse sentido, o Promotor de Justiça Orlando Bastos Filho decidiu pela completa apuração dos fatos, determinando a manifestação do Prefeito, do Secretário da Educação e do SESI ao considerar:

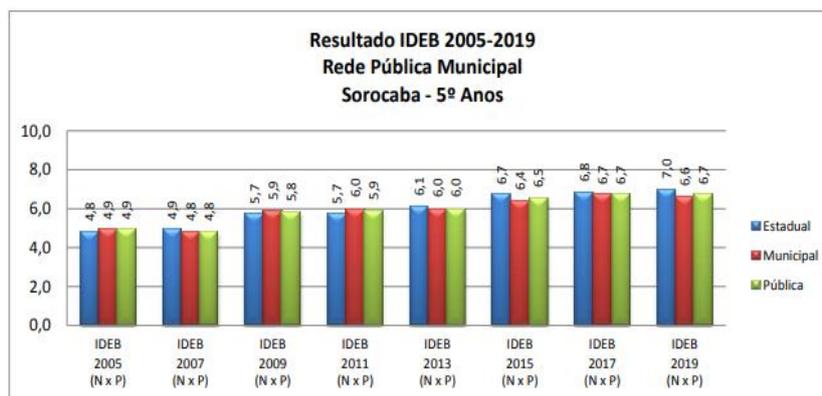
Ocorre, no entanto, que as escolas públicas de Sorocaba, adotando o material do PNLD, renove-se, a custo zero, no mesmo ano de 2017, obteve o muito superior índice IDEB 6,7, não só superando a meta estipulada pelo MEC, que era de 6,4 como já superando a meta de 2019 (6, 6). Ora, nesse contexto, não havendo critérios de comparação em Sorocaba, e em relação a São Paulo, sendo o aproveitamento do município com o PNLD, muito superior ao Sistema SESI, quais as razões técnicas para a troca do material de sucesso gratuito por um menos produtivo oneroso? No mais, pública e notória, a verificação da massiva campanha publicitária, por meio da TV, rádios, e eventuais outras mídias, para o convencimento da população de que a troca foi benéfica, em inserções, que, aparentemente, para além de influenciar na formação da opinião pública, e exaltar eventuais conquistas da administração, não dispõe de caráter educativo, informativo ou de orientação social. (SÃO PAULO, MINISTÉRIO PÚBLICO, 2019)

Entretanto os dados do IDEB de 2019 (publicados em 2020) referentes ao período de 2018 e 2019, não favorecem o discurso daqueles que têm como parâmetro tais resultados para a defesa da continuidade do Sistema de Ensino SESI. Conforme observado na tabela a seguir, a rede pública municipal teve queda no IDEB em 2019 comparado ao ano de 2017:

**Tabela 15** - Resultado do IDEB (2005-2019) – Rede Pública de Sorocaba.

RESULTADO IDEB 2005-2019 - REDE PÚBLICA SOROCABA																	
	IDEB 2005 (N x P)	IDEB 2007 (N x P)	IDEB 2009 (N x P)	IDEB 2011 (N x P)	IDEB 2013 (N x P)	IDEB 2015 (N x P)	IDEB 2017 (N x P)	IDEB 2019 (N x P)	Projeções								
									2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021	
Estadual	4,8	4,9	5,7	5,7	6,1	6,7	6,8	7,0	4,9	5,2	5,6	5,9	6,1	6,4	6,6	6,8	
Municipal	4,9	4,8	5,9	6,0	6,0	6,4	6,7	6,6	5,0	5,3	5,7	5,9	6,2	6,4	6,6	6,9	
Pública	4,9	4,8	5,8	5,9	6,0	6,5	6,7	6,7	4,9	5,3	5,6	5,9	6,1	6,4	6,6	6,8	

Fonte: Site da Secretaria da Educação.

**Gráfico 22** - Resultado IDEB (2005-2019) Rede Pública Municipal Sorocaba – 5º anos.

Fonte: Site da Secretaria da Educação.

Diante do exposto, em 23 de março de 2019, o Jornal Cruzeiro do Sul abriu espaço para a temática com a publicação da matéria intitulada: MP apura mudança no sistema de ensino da rede municipal de Sorocaba.

A abertura do inquérito pelo MP foi baseada na representação feita à Promotoria pelo Conselho Municipal de Educação de Sorocaba (CMESO), que se manifestou contra a troca do material didático. A Prefeitura de Sorocaba informa que a aquisição do Sistema Sesi de Ensino não se resume a um apostilamento. “Trata-se de um conjunto de ações que envolvem fornecimento de material didático e capacitações para professores, técnicos e gestores. A administração já foi notificada pelo Ministério Público e levanta todas as informações solicitadas para prestar os esclarecimentos necessários no prazo previsto para a defesa. Em relação à publicidade, ela visou única e tão somente informar o cidadão sobre a mudança no sistema de ensino adotado”, diz nota. (MP..., 2019)

O Relatório de Pesquisa Sistemas de ensino privados na educação pública brasileira: consequências da mercantilização para o direito à educação (ADRIÃO, *et al*, 2015) revela a característica central desses sistemas “sua adoção tende a violar os deveres estatais quanto ao reconhecimento da diversidade cultural e pedagógica, que deveriam ser respeitadas, protegidas e promovidas pelo Estado”.

Como se pode depreender do conjunto de serviços ofertados, a adoção dos sistemas privados padronizados de ensino nas escolas públicas reduz drasticamente o espaço de adaptação curricular, bem como a autonomia pedagógica de escolas e professores, uma vez que todas as aulas, atividades e conteúdos passam a ser estandardizados e controlados com base nesse referencial. Também é esse processo de padronização que passa a basear as agendas de formação continuada que são contratadas pelos municípios a essas empresas. Os sistemas privados nas escolas públicas, com isso, tendem a submeter escolas, professores e estudantes à homogeneização e ao enfraquecimento de suas capacidades enquanto sujeitos ativos e criadores na realização do direito à educação. Nesse sentido, opõem-se à gestão democrática da educação e, mais grave que isso, promovem a dependência das redes públicas aos serviços privados, já que não estimulam o desenvolvimento de capacidades locais para a produção de propostas pedagógicas, formações e avaliações. (ADRIÃO *et al*, 2015, p. 98)

Após o material do Sistema de Ensino do SESI ser adquirido pela gestão municipal do ano de 2018 e implantado nas escolas municipais em 2019, no dia 13 de fevereiro de 2020, o Jornal Cruzeiro do Sul publicou a matéria: Prefeitura de Sorocaba pede para Polícia investigar aquisição de livros, segundo o noticiário, a prefeita Jaqueline Coutinho não deu continuidade a compra do Sistema SESI e optou por adquirir os livros do PNLD. Contudo, a Controladoria-Geral do Município de Sorocaba encaminhou à Polícia Civil do Estado de São Paulo uma série de documentos envolvendo a contratação para aquisição de livros didáticos do sistema Sesi de Ensino.

O encaminhamento ao órgão solicitando investigação partiu da Controladoria-Geral em conjunto com a Corregedoria-Geral do município. Segundo a Prefeitura de Sorocaba, a decisão foi tomada após apuração detalhada das documentações onde concluiu-se ter havido uma série de possíveis irregularidades, com eventual lesão ao erário público. [...] Já para este ano letivo, a prefeita Jaqueline Coutinho voltou a adquirir os livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Esse material, inclusive, já foi entregue às unidades de ensino da rede municipal, evitando um novo gasto aos cofres públicos. (PREFEITURA..., 2020).

De acordo com a matéria (PREFEITURA..., 2020), o cancelamento da aquisição dos livros do PNLD, de forma gratuita, se deu mesmo sendo exarado parecer jurídico por parte da pasta da Secretaria de Assuntos Jurídicos (SAJ) à época, o que ponderou pela continuidade do programa, pelo menos em 2019, pela necessidade de amplo debate com toda a comunidade escolar para adoção de outros sistemas de ensino.

No documento, a Controladoria-Geral destaca que a forma como se deu a contratação apresentou inúmeras controvérsias, como a não observância à deliberação do Tribunal de Contas do Estado (TCE), inserida no TC-02176/026/06, a entender que a contratação dos sistemas de ensino deve ser precedida do correspondente processo licitatório, diante da pluralidade de instituições que ofertam serviços similares Também destacou problemas como estudo técnico-pedagógico superficial e inconsistente; postura incisiva e intransigente do então chefe do Executivo, perpetrada pelo então secretário da Educação, para cancelamento da adesão ao PNLD e contratação do Sistema

Sesi; suposta ofensa ao princípio da “gestão democrática de ensino público”, uma vez que, não se observou movimentação prévia da Secretaria da Educação, a coletar junto à comunidade escolar as percepções acerca da alteração do sistema de ensino. (PREFEITURA..., 2020)

Diante o exposto, foi possível verificar que a substituição do Sistema de Ensino SESI pelos livros disponibilizados pelo PNLD fez parte de um programa de governo, ficando evidente ser esta uma opção do Executivo em detrimento dos resultados apresentados pelo CMESO, por meio de consulta pública realizada com os educadores das escolas municipais, e, ainda, do estabelecido na Lei n. 11.133, de 25 de junho de 2015 que aprova o Plano Municipal de Educação (PME) do município de Sorocaba, devendo este de fato, ser o documento norteador para a implantação das políticas públicas educacionais do município durante o período de 2015 à 2025.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.

À guisa de conclusão cabe a reflexão sobre o problema que instigou a pesquisa: De que forma as ideias propostas pelo neoliberalismo e pela terceira via influenciaram o Estado brasileiro na formulação das políticas voltadas à privatização e como se deu esse desdobramento na Rede Municipal de Ensino de Sorocaba? Na busca de resposta para essa questão, foi possível verificar por meio de uma incursão histórica e analítica que o neoliberalismo efetivou um sistema de normas que são inscritas nas práticas governamentais.

A lógica neoliberal foi muito além da esfera mercantil, pois estabeleceu a concorrência sistemática entre os indivíduos e influenciou as políticas de educação, os métodos de avaliação no ensino público e os modelos de gestão oriundos da empresa. Além disso o neoliberalismo é um sistema de normas que hoje estão profundamente inscritas nas práticas governamentais, nas políticas institucionais e nos estilos gerenciais. (DARDOT; LAVAL, 2016).

O discurso neoliberal inserido no contexto do capitalismo utiliza como argumento que a privatização da educação é necessária para superar a crise do Estado, o qual apresenta gastos elevados com os serviços sociais. Entretanto, ao analisarmos o caso brasileiro, Peroni (2008) nos trouxe a reflexão de que a terceira via apresenta estratégias diferentes para superar a crise. Dessa forma, tanto o neoliberalismo como a terceira via defendem que a crise foi originada no Estado. Embora não se oponha ao capitalismo, a terceira via apresenta-se como alternativa ao neoliberalismo. Enquanto o neoliberalismo propõe a privatização pela passagem total dos serviços sociais ao mercado, a terceira via aposta na delegação desses serviços ao terceiro setor. Assim, a sociedade civil é convocada a compartilhar as obrigações que seriam de incumbência do Estado. A autora esclarece que para o neoliberalismo, a democracia atrapalha o livre andamento do mercado, já a terceira via apropria-se de um discurso “democrático” e propõe o repasse das responsabilidades das políticas sociais para a sociedade civil. Logo, a hipótese levantada no início da pesquisa de que há uma intencionalidade de delegação dos processos educacionais realizados pelo Estado para o setor privado foi confirmada.

Essa perspectiva de análise teórica foi fundamental no sentido de verificar a organização do Estado brasileiro no contexto do neoliberalismo e da terceira via e perceber que as distintas formas de privatização das atividades educacionais são glorificadas como parte de um mercado livre e estimuladas pelo discurso de que o setor

público é ineficiente, improdutivo e dispendioso, sendo necessário “modernizar” a máquina pública para melhor atender o cidadão cliente.

Porquanto, o estudo identificou que no Brasil a transição política para a democracia foi seguida por uma transição da economia, ou seja, de uma Industrialização por Substituição de Importações (ISI) para um neoliberalismo globalizado e financeirizado. Em continuidade a essa incursão histórica e analítica foi possível observar que o governo de Fernando Henrique Cardoso aspirou uma reforma baseada em princípios econômicos, desconsiderando os direitos sociais conquistados e previstos na Constituição Cidadã de 1988. Em consequência disso, sancionou, em 1995, O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) com foco na administração gerencial e na publicização, compreendida nesse estudo como uma forma de privatização dos serviços sociais, ou seja, na transferência para o terceiro setor de atividades classificadas, pelo referido Plano, como não exclusivas do Estado.

As ideias contidas no PDRAE foram materializadas com a promulgação da Emenda Constitucional n. 19/98, pois além da reforma administrativa, pautada no princípio da eficiência, a referida Emenda possibilitou transferência dos serviços considerados não exclusivos do Estado ao terceiro setor. Isso favoreceu a aproximação do poder público às diferentes entidades para a delegação das atividades educacionais. A regulamentação da criação das entidades paraestatais, consecutivamente, favoreceu a ampliação da legislação que trata desse assunto.

Conforme esclarece Adrião e Bezerra (2013), as entidades paraestatais incluem o conjunto de entidades paralelas ao Estado, os serviços sociais autônomos (Sesi, Sesc, Senai, Sebrae), as entidades de apoio (fundações, associações e cooperativas), as organizações sociais (OS) e as organizações da sociedade civil de interesse público (Oscip). Nesse contexto foi possível identificar diferentes possibilidades de atuação dessas entidades no oferecimento dos serviços educacionais.

Na tentativa de dar continuidade ao exercício de compreender o contexto em que a legislação foi produzida e identificar seus proponentes, foram observadas algumas estratégias que o governo Lula adotou para acomodar uma nova política desenvolvimentista frente às pressões neoliberais, bem como sua aproximação com a burguesia interna, o que possibilitou a ampliação dos mecanismos de participação do empresariado brasileiro na definição das políticas educacionais.

No transcorrer da pesquisa, houve a percepção do dilema histórico enfrentado pelo empresariado brasileiro na condição de intelectuais organicamente ligados à burguesia industrial quanto a formação de mão de obra sob a lógica econômica inserida no contexto das transformações dos meios de produção. Deste modo, foi possível identificar a atuação de Jorge Gerdau Johannpeter, representante da classe dirigente na formulação de políticas educacionais e intelectual símbolo no processo de articulação do movimento Todos pela Educação (TPE) com o Estado.

No discorrer deste trabalho ficou evidente que para os intelectuais ligados ao TPE a complexidade dos problemas educacionais vai além da capacidade de gerir do Estado, por isso, atuaram de forma hegemônica na defesa de um projeto educacional para o País, de acordo com a concepção de mundo que defendem. Assim, o TPE liderou a reforma empresarial da educação que facilitou a ampliação das diferentes formas de privatização do ensino. A lógica neoliberal incorporada pelos reformadores empresariais viabilizou a implantação de parâmetros de funcionamento de empresas na organização do serviço público, estabelecendo uma cultura de metas, amparada por testes padronizados e ferramentas de aferição externa de certificação da qualidade educacional, com prioridade nos conhecimentos básicos considerados importantes para o mercado de trabalho e determinados por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em detrimento das ciências sociais, humanidades e artes.

A pesquisa demonstrou que a educação pública brasileira vem sendo suscetível às diferentes formas de privatização validadas pelas políticas do período observado. As mudanças ocorridas na legislação que tiveram como ponto de partida o PDRAE consolidaram o alinhamento vertical da preparação da lógica para o mercado, o que impactou a organização dos sistemas de ensino e suas instituições escolares.

Logo, o estudo apontou para os impactos da lógica do mercado na atual organização da educação de Sorocaba, caracterizado como um município paulista de significativa atuação econômica industrial. Diante do crescimento populacional do município, houve também a necessidade de ampliação do atendimento da demanda escolar. Nesse contexto, o déficit de vagas nas creches tornou-se um desafio enfrentado pelos governantes, pois diante da falta de vagas, muitos pais recorreram e ainda hoje recorrem à judicialização na tentativa de garantir o direito a educação de seus filhos.

O Plano de Governo da Administração Municipal Sorocaba - SP (Gestão 2017 – 2020) propôs a implantação do que denominou-se Gestão Compartilhada da Educação

Infantil em Sorocaba. Entretanto, conforme demonstram os documentos de implantação, foi possível identificar o que Adrião (2018) esclarece como uma forma de privatização da gestão escolar. No caso analisado, trata-se da transferência da gestão escolar para as associações privadas. Contudo, o argumento utilizado pelo poder público em exercício durante o período do estudo para justificar a transferência da gestão das creches para as associações privadas foi a falta de recursos humanos suficientes para atendimento da demanda.

Os documentos observados demonstraram com clareza a atuação do Conselho Municipal de Educação, Sindicato dos Servidores Públicos Municipais e educadores diante as formas de privatização propostas pelos programas analisados. Em relação ao programa “Gestão Compartilhada”, foi possível identificar que a mobilização das referidas instâncias culminou na intervenção do Ministério Público ao recomendar a revogação do Edital de Chamamento Público SEDU n. 01/2018, o qual convocou as instituições interessadas em obter a qualificação como organização social na área da Educação, cujo instrumento de formalização de acordo entre o poder público e as organizações sociais foi o contrato de gestão. Nesse contexto, a exigência para formalizar o acordo com o poder público foi apenas a qualificação das associações privadas como organizações sociais, o que não possibilitou a garantia de que o gerenciamento, a operacionalização e a execução de ações e serviços no âmbito do Município de Sorocaba fossem realizados por associações com experiência comprovada na área da educação.

A intervenção do Ministério Público com a recomendação da publicação do Edital SEDU n. 01/2019 promoveu a abertura do credenciamento de Organizações da Sociedade Civil (OSC) nos termos da Lei Federal n. 13.019/2014, mediante a transferência da gestão escolar para associações privadas e o repasse de recursos financeiros. Assim, o instrumento de formalização do acordo entre o poder público e as OSC foi o termo de colaboração, tendo como exigência mínima de um à três anos de inscrição no CNPJ. Desta forma, a transferência da gestão das escolas foi feita para associações privadas que já tinham atuação na área da educação no município e estabeleciam com o poder público termos de colaboração para oferta de vagas na educação infantil.

Ao ampliar a base teórica da pesquisa foi possível verificar em Freitas (2018) estágios mais desenvolvidos da privatização da educação, o que possibilitou melhor compreensão da fase inicial da implantação dessa lógica na Rede Municipal de Sorocaba. Essa perspectiva de análise contribuiu na percepção das metas do governo eleito em 2016,

bem como a intencionalidade do prefeito José Crespo em adotar o sistema de *vouchers*, uma forma mais desenvolvida da privatização, a qual insere a educação no mercado de forma mais rápida, de acordo com a lógica neoliberal.

Embora a implantação dos *vouchers* não tenha até o presente momento sido concretizada, a manutenção do SME público e gratuito torna-se uma preocupação iminente, pois entre o período de 2018-2020, mesmo diante de um contexto marcado pela pandemia causada pelo agente Novo Coronavírus COVID-19, foram firmados vinte termos de colaboração entre a municipalidade e as associações privadas para atendimento de 2.823 crianças de zero à três anos.

Embora a legislação publicada durante a implantação do programa demonstre que as associações que firmaram o termo de colaboração junto à municipalidade devem atender o regimento, calendário escolar e projeto político pedagógico de acordo com as diretrizes da Secretaria da Educação. A contratação das equipes escolares foi de incumbência das associações privadas, não garantindo a forma de ingresso e permanência desses profissionais, diferentemente de concursos públicos, onde as ações são pautadas por Estatuto Próprio e Plano de Carreira.

Em relação à parceria firmada entre o poder público local e o Serviço Social da Indústria (SESI) para a aquisição de sistema de ensino apostilado nas escolas municipais, foi possível verificar uma nova modalidade de privatização implantada no SME de Sorocaba, na substituição aos livros disponibilizados por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Porquanto, mais uma estratégia por meio da qual ocorre a privatização do currículo, ou seja, a compra pelo poder público de Sistemas privados de ensino (ADRIÃO, 2018).

Assim, durante o ano de 2019, houve a transferência para a esfera privada da função de elaboração e operacionalização do currículo e formação de educadores, até então exercida pela esfera municipal, ficando evidente ser esta uma opção do Executivo, sem considerar os resultados apresentados pelo CMESO, por meio da consulta pública realizada com os educadores das escolas municipais, e, ainda, do estabelecido pela Lei n. 11.133, de 25 de junho de 2015, que aprovou o Plano Municipal de Educação (PME) do município de Sorocaba, desconsiderado como documento norteador para a implantação das políticas públicas educacionais do município durante o período de 2015 à 2025.

Esse processo também foi marcado pela resistência local. Sobretudo, pelo fato dos educadores terem que se adequar com o referido sistema privado de ensino, pois não podiam contar com os livros didáticos do PNLD. Por outro lado, foi possível identificar o antagonismo entre a insatisfação dos educadores e o discurso do presidente da FIESP, Paulo Skaf ao afirmar: “O que levamos para cidade é o Sistema de ensino que contempla a formação dos professores e equipe gestora, material didático e acompanhamento, valorizando acima de tudo, os professores, com coragem e seriedade. O sistema SESI é o melhor e ao menor preço.”

Por esse viés, foi possível constatar dentro de um campo de disputa a presença de intelectuais ligados organicamente à educação pública e a presença de intelectuais organicamente ligados ao empresariado industrial na definição da forma e do que deve ser ensinado aos estudantes das escolas públicas municipais.

À guisa de conclusão, as reformas educacionais impostas por meio da legislação educacional e verificadas pela pesquisa documental apresentada foram guiadas pela preocupação com a competição e produtividade econômica, o que conduziu a padronização de objetivos e controles, a descentralização das atividades estatais para o terceiro setor e, consecutivamente, as transformações significativas na Rede Municipal de Ensino de Sorocaba. Nestas condições a educação está sendo cada vez mais manipulada pela lógica empresarial a serviço dos anseios econômicos.

Por fim, os movimentos de privatização se fortalecem ao passo que a educação deixa de ser considerada direito público de obrigatoriedade do Estado e passa a ser tratada como um serviço que pode ser adquirido dentro de uma perspectiva de mercado. O caminho traçado na tentativa de compreender os processos de privatização da educação com foco na Rede Municipal de Ensino de Sorocaba não se esgota com o findar desta tese, sobretudo porque a legislação educacional continua sendo alvo dos interesses políticos e de outros grupos, levando-se em consideração o interesse das associações confessionais nas verbas destinadas à educação pública.

Tal como observam Adrião e Oliveira (2020) sobre a recente alteração na legislação que induz os processos de privatização da educação, ocorrida logo no primeiro ano de mandato do presidente Jair Messias Bolsonaro, o qual sancionou em 3 de setembro de 2019 a Lei n. 13.868. Os autores alertam que na prática, o que se fez com a exclusão da classificação da escola privada particular no “sentido estrito” do texto e a criação de uma modalidade específica para as escolas comunitárias foi criar uma zona cinzenta que

permite ampliar as escolas aptas a receber recursos públicos. Portanto, a pesquisa sobre as formas de privatização da educação torna-se ainda mais atual e necessária e representa uma maneira de explicitar os mecanismos e interesses que permeiam esse campo de disputa e de contribuir para a defesa pela escola pública, gratuita e laica.

## REFERÊNCIAS.

ADRIÃO, Theresa *et al.* Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino”. **Educação & Sociedade**. Campinas, São Paulo. vol.30, n. 108.p. 799-818 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0930108.pdf>. Acesso em: 1 maio 2020.

ADRIÃO, Thereza; PERONI, Vera. A educação pública e sua relação com o setor privado Implicações para a democracia educacional. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 107-116, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/>. Acesso em: 18 set. 2020.

ADRIÃO, Thereza; BEZERRA, Egle Pessoa. O setor não lucrativo na gestão da educação pública: co-responsabilidade ou debilidade. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 2, p. 256-268, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss2articles/adriao-bezerra.pdf>. Acesso em: 20 set. 2020.

ADRIÃO, Theresa *et al.* **Sistemas de ensino privados na educação pública brasileira**: consequências da mercantilização para o direito à educação. São Paulo: Ação Educativa, 2015. (Relatório de Pesquisa). Disponível em: <http://flacso.org.br/?publication=sistemas-de-ensino-privados-na-educacao-publica-brasileira-consequencias-da-mercantilizacao-para-o-direito-a-educacao>. Acesso em: 20 jan. 2019.

ADRIÃO, Theresa. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p.8-28, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/artigos.htm>. Acesso em: 10 out. 2018.

ADRIÃO, Theresa Maria Freitas; GARCIA, Teise de Oliveira Guaranha. Mudanças organizacionais na gestão da escola e sua relação com o mundo empresarial: aprofundamento da privatização na educação básica brasileira? **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 25, n.50, set./dez. 2015. Disponível em: [www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/issue/view/1017/ShowToc](http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/issue/view/1017/ShowToc). Acesso em: 10 out. 2018.

ADRIÃO, Thereza; PERONI, Vera. Público não-estatal: estratégias para o setor educacional brasileiro. *In*: ADRIÃO, Thereza. PERONI, Vera. (org.). **O Público e privado na Educação**: interfaces entre Estado e Sociedade. São Paulo: Xamã, 2005.p. 137-154.

ADRIÃO, Theresa; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A pandemia e os riscos de privatização no financiamento da educação. Quarentena News1 - *Site* de notícias e mídia, 2020. No prelo.

AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas** [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 1995, p. 9 - 23.

ANTUNES, Ricardo. **Uma esquerda fora do lugar: o Governo Lula e os descaminhos do PT**. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL (2013). Disponível em: <http://atlasbrasil.org.br/> Acesso em: 8 de set 2020.

AVELAR, Marina. O público, o privado e a despolitização nas políticas educacionais. In: CASSIO, Fernando (Org.) **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019.

AZEVEDO, Caroline de Fátima Nascimento de Jesus. BORGHI, Raquel Fontes. O atendimento privado subsidiado na educação infantil: os convênios e contratos administrativos em análise. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 25, n.50, set./dez. 2015. Disponível em: [www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/issue/view/1017/ShowToc](http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/issue/view/1017/ShowToc). Acesso em: 10 out. 2018.

BANCO MUNDIAL. **Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento e Corporação Financeira Internacional Estratégia de Parceria com o País para a República Federativa do Brasil período de 2008 a 2011**, Relatório - n 42677-BR, de 6 de maio de 2008. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/pt/538731467997852940/text/4267700PORTUGUESE0Box0327407B01PUBLIC1.txt>. Acesso em: 03 de mar. 2020.

BANCO MUNDIAL. Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento, Corporação Financeira Internacional e Agência de Garantia de Investimento Multilateral. **Quadro de Parceria de País para a República Federativa do Brasil para o período EF18-EF23**. 16 de maio de 2017. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/148141498229092629/pdf/20170619-brazil-cpf-draft-for-board-with-clr-acknowledgement-box-06202017.pdf>. Acesso em: 31 de mar. 2020.

BANCO MUNDIAL. **Gestão de Pessoas e Folha de Pagamentos no Setor Público Brasileiro. O que os dados dizem?** (v. 1 e 2), de 01 de outubro de 2019. Disponível

em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/449951570645821631/Gest%C3%A3o-de-Pessoas-e-Folha-de-Pagamentos-no-Sector-P%C3%BAblico-Brasileiro-o-Que-Os-Dados-Dizem>. Acesso em: 29 de mar. 2020.

BEIRED, José Luís Bendicho. A função social dos intelectuais. *In*: AGGIO, Alberto (Org.). **Gramsci: a vitalidade de um pensamento**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

BEHRING, Elaine Rosseti. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

BOITO, Armando. O governo Lula e a reforma do neoliberalismo. **Revista Adusp**, mai. 2005. Disponível em: <https://www.adusp.org.br/files/revistas/34/r34a01.pdf>. Acesso em: 14 de jun. 2019.

BOITO, Armando. **Reforma e crise política no Brasil: os conflitos de classe nos governos do PT**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2018.

BORÓN, Atilio. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. *In*: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 1995, p. 63 - 118.

BRANCO, Emerson Pereira *et al.* **A implantação da base nacional comum curricular no contexto das políticas neoliberais**. Curitiba: Appris, 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2016. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/hpsenado> . Acesso em: 10 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília: Editora: Ministério da Educação e do Desporto, 1993. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/plano-decenal-de-educacao-para-todos/>. Acesso em: 12 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e Reforma. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado**. Brasília, Imprensa Nacional, 1995.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 19, de 19 de abril de 1998**. Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências. Brasília, 1998. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc19.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc19.htm). Acesso em: 10/10/2020.

BRASIL. **Lei Federal n. 9.637, de 15 de maio de 1998.** Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12 abr. 2020.

BRASIL. **Lei n. 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. Brasília: Presidência da República, 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 set. 2018.

BRASIL. **Lei n. 10.172/2001, de 0 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 set. 2019.

BRASIL. **Projeto de Lei n. 2.546/2003:** Mensagem de Encaminhamento n. 355/2003/MP/MF, anexa ao Projeto de Lei n.º 355/2003. Disponível em: <http://www.camara.leg.br>. Acesso em: 17 fev. 2019.

BRASIL. **Lei n. 11.079, de 31 de dezembro de 2004.** Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público privada no âmbito da administração pública. Brasília: Presidência da República, 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Lei/L11079.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L11079.htm). Acesso em: 10 set. 2018.

BRASIL Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas.** Brasília: Editora Ministério da Educação, [2007?]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 10 set. 2018.

BRASIL. **Lei 11.274, de 06 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental. Brasília: Presidência da República, 2006. Disponível em: <http://legislacao.presidencia.gov.br>. Acesso em: 11 set. 2019.

BRASIL. **Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n. 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 6.094 de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília: Presidência da República, 2007b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 set. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. **Lei Federal n. 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 n. s 8.429, de 2 de junho de 1992, e 9.790, de 23 de março de 1999. Brasília: Presidência da República, 2014b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12 abr. 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm). Acesso em: 05/01/2021.

BRASIL. **Lei n. 13.868, de 3 de setembro de 2019**. Altera as Leis nºs 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir disposições relativas às universidades comunitárias. Brasília: Presidência da República, 2019. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 mar. 2020.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A Reforma do Estado nos Anos 90: Lógica e Mecanismos de Controle. **Revista Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, n. 45, 1998b. Disponível em: [http://www.bresserpereira.org.br/papers/1998/A\\_reforma\\_do\\_estado\\_dos\\_anos\\_90.pdf](http://www.bresserpereira.org.br/papers/1998/A_reforma_do_estado_dos_anos_90.pdf). Acesso em: 10 set. 2019.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Reforma do Estado para a cidadania**. São Paulo, Editora 34, 1998a.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Reflexões sobre a reforma gerencial brasileira de 1995. **Revista do Serviço Público**, ano 50, n. 4, p. 5-29, out. dez.1999. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/354>. Acesso em: 12 set 2019.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A reforma gerencial do Estado de 1995. **Revista de administração Pública RAP**, v. 34, n. 4, p. 7 - 26, Jul./Ago. 2000. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/6289>. Acesso em: 5 set. 2019.

BRUNO, Lúcia. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, set./dez. 2011. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 12 out. 2018.

CARMO, Jefferson Carriello do. Algumas aproximações entre educação e trabalho em Sorocaba no final do século XIX início do século XX. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v.21, p. 141- 152, 2006. Disponível em: [https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:QCM-WDeyc4J:https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4873/art13\\_21.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br](https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:QCM-WDeyc4J:https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4873/art13_21.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br). Acesso em: 25 nov. 2020.

CASTANHA, André Paulo. O uso da legislação educacional como fonte: orientações a partir do marxismo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, número especial, p. 309-331, 2011. Disponível em: [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUK\\_EwjDmLu68L\\_vAhV\\_H7kGHdlyCIUQFjABegQIAhAD&url=https%3A%2F%2Fperiodicos.sbu.unicamp.br%2Fojs%2Findex.php%2Fhistedbr%2Farticle%2Fdownload%2F8639912%2F7475%2F10470&usg=AOvVaw2GQA\\_AZ2WwMGbRYtQrMivJ](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUK_EwjDmLu68L_vAhV_H7kGHdlyCIUQFjABegQIAhAD&url=https%3A%2F%2Fperiodicos.sbu.unicamp.br%2Fojs%2Findex.php%2Fhistedbr%2Farticle%2Fdownload%2F8639912%2F7475%2F10470&usg=AOvVaw2GQA_AZ2WwMGbRYtQrMivJ). Acesso em: 20 mar. 2021.

CELLARD, André. *In: A análise documental*. POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre, *et al.* **Pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 4ª edição. Petrópolis: Vozes, 2019

CONSELHO de Educação veta gestão compartilhada em novas escolas. **Cruzeiro do Sul**, Sorocaba, 29 nov. 2018. Disponível em: <https://www.jornalcruzeiro.com.br/sorocaba/conselho-de-educacao-veta-gestao-compartilhada-em-novas-escolas/>. Acesso em: 16 abr. 2020.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (SÃO PAULO). **Parecer CEE. 197/98**. Toma conhecimento do Sistema Municipal de Ensino de Sorocaba. São Paulo, CEE, 1998. Disponível em: <http://www.cmeso.org>. Acesso em: 19 set. 2020.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SOROCABA). **Deliberação CMESO n. 01/2012, de 03 de julho de 2012.** Dispõe sobre o ensino fundamental de 9 (nove) anos no Sistema Municipal de Ensino de Sorocaba. Sorocaba, CMESO, 2012. Disponível em: <http://www.cmeso.org>. Acesso em: 19 set. 2020.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SOROCABA). **Portaria CMESO n. 01/2018, de 13 de junho de 2018.** Aprova a Deliberação CMESO n. 02/2018, de 09 de maio de 2018. Fixa normas para apreciação pelo Conselho Municipal de Educação de Sorocaba de projetos, programas, convênios, parcerias, cessões, concessões, cooperações, terceirizações, quarteirizações, parcerizações, edificações, ações ou correlatos da Prefeitura de Sorocaba em matérias direta ou indiretamente vinculadas ao Sistema Municipal de Ensino no Município de Sorocaba, bem como de suas alterações e/ou encerramento. Sorocaba, CMESO, 2018a. Disponível em: <http://www.cmeso.org>. Acesso em: 18 abr. 2020.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SOROCABA). **Comunicado CMESO n. 02/2018, de 02 de julho de 2018** - Assunto: Publicação de atos do CMESO, Gestão Compartilhada e Edital de chamamento público SEDU 01/2018. Sorocaba, CMESO, 2018b. Disponível em: <http://www.cmeso.org>. Acesso em: 10 abr. de 2020.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SOROCABA). **Comunicado CMESO n. 03/2018, de 25 de setembro de 2018** - Assunto: Programa “Debates sobre Educação” – VI Encontro. Sorocaba, CMESO, 2018c. Disponível em: <http://www.cmeso.org>. Acesso em: 15 abr. 2020.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SOROCABA). **Deliberação CMESO n. 04/2018, de 28 de novembro de 2018.** Aprova o Parecer CMESO n. 03/2018. Sorocaba, CMESO, 2018d. Disponível em: <http://www.cmeso.org>. Acesso em: 15 de abr. 2020.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SOROCABA). **Ofício n. 53/2018, de 15 de maio de 2018.** Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Consulta CMESO 01/2018. Sorocaba, CMESO, 2018e. Disponível em: <http://www.cmeso.org>. Acesso em: 15 abr. 2020.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SOROCABA). **Ofício CMESO 78, de 28 de agosto de 2018.** Esclarecimentos, averiguação de responsabilidades e providências referentes à falta de retorno da Secretaria da Educação de Sorocaba (SEDU) ao CMESO. Sorocaba, CMESO, 2018f. Disponível em: <http://www.cmeso.org>. Acesso em: 15 abr. 2020.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SOROCABA). **Ofício CMESO n. 86, de 12 de setembro de 2018.** Deliberação sobre a manutenção da adesão do município ao PNLD e necessidade de submissão de projeto para avaliação da possibilidade de

adoção de sistema apostilado. Sorocaba, CMESO, 2018g. Disponível em: <http://www.cmeso.org>. Acesso em: 15 abr. 2020.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SOROCABA). **Ofício CMESO n. 87/2018, de 19 de setembro de 2018.** Solicitação de documentos referentes a intenção de adoção de Sistema Apostilado de ensino pela SEDU. Sorocaba, CMESO, 2018h. Disponível em: <http://www.cmeso.org>. Acesso em: 15 abr. 2020.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SOROCABA). **Ofício n. 88/2018, de 21 de setembro de 2018.** Convite para debate sobre Sistema Apostilado de Ensino. Sorocaba, CMESO, 2018i. Disponível em: <http://www.cmeso.org>. Acesso em: 15 abr. 2020.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SOROCABA). **Comunicado CMESO n. 03/2018, de 25 de setembro de 2018.** Programa Debates sobre Educação – VI Encontro. Sorocaba, CMESO, 2018j. Disponível em: <http://www.cmeso.org>. Acesso em: 15 abr. 2020.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SOROCABA). **Comunicado CMESO n. 06/2018, de 31 de outubro de 2018.** Consulta CMESO 01/2018. Sorocaba, CMESO, 2018k. Disponível em: <http://www.cmeso.org>. Acesso em: 15 abr. 2020.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SOROCABA). **Comunicado CMESO n. 07/2018, de 23 de novembro de 2018.** Consulta Pública CMESO 01/2018. Sorocaba, CMESO, 2018l. Disponível em: <http://www.cmeso.org>. Acesso em: 15 abr. 2020.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SOROCABA). **Consulta Pública CMESO n. 01/2018, de 10 de dezembro de 2018.** Material Didático utilizado pela Escola. Sorocaba, CMESO, 2018m. Disponível em: <http://www.cmeso.org>. Acesso em: 15 abr. 2020.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SOROCABA). **Deliberação CMESO n. 06/2018, de 19 de dezembro de 2018.** Aprova o Parecer CMESO/CE nº 01/2018, que rejeita a “Proposta de Adesão ao Sistema de Ensino direcionado à Educação Básica Municipal de Sorocaba”, e dá outras providências. Sorocaba, CMESO, 2018n. Disponível em: <http://www.cmeso.org>. Acesso em: 15 abr. 2020.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SOROCABA). **Comunicado CMESO n. 01/2018, de 09 de maio de 2018.** Composição das Câmaras e Comissões do Conselho Municipal de Educação de Sorocaba. Sorocaba, CMESO, 2018o. Disponível em: <http://www.cmeso.org>. Acesso em: 30 set. 2020.

COSTA, Márcio da. Criar o público não-estatal ou tornar público o estatal? dilemas da educação em meio à crise do Estado. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, set./dez. 2001. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 12 out. 2018.

COUTINHO, Carlos Nelson. Representación de intereses, formulación de políticas y hegemonia. In: BORGIANNI, Elisabete, MONTAÑO, Carlos (Orgs.). **La política social hoy**. 2<sup>a</sup> edición. São Paulo: Cortez, 2004, p. 103-118. (Biblioteca latino-americana de serviço social. Série antologias).

CRESPO, do DEM, é eleito prefeito de Sorocaba. **G1. Sorocaba e Jundiá**, 20 dez. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sorocaba-jundiai/>. Acesso em: 20 set. 2020.

CRUZ, Verônica. Estado Regulador e políticas públicas. In: PASTORINI, Alejandra; ALVES, Andrea Moraes; GALIZIA, Silvina (Orgs.). **Estado e cidadania**: reflexões sobre as políticas públicas no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012, p. 73 - 102.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro. Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular**: dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018.

DARDOT, Pierre, LAVAL Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Boitempo, 2016.

DESLANDES, Suely Ferreira. A construção do Projeto de Pesquisa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 5<sup>a</sup> ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996, p. 31-50.

DERANI, Cristiane. Política pública e a norma política. In: BUCCI, Maria Paula Dallari (Org.). **Políticas públicas**: reflexão sobre o conceito jurídico. São Paulo: Saraiva, 2006, p. 131-142.

DOMICIANO PELLISSON, Cassia Alessandra. **A cogestão dos Centros de Educação Infantil “Nave-mãe”**: uma parceria público-privada analisada, 2016. 226 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

EDUCAÇÃO em crise. **Cruzeiro do Sul**, Sorocaba, 1 dez. 2018. Disponível em: <https://www.jornalcruzeiro.com.br/>. Acesso em: 16 abr. 2020.

ESCOLAS municipais de Sorocaba terão gestão compartilhada em 2019. **Cruzeiro do Sul**, Sorocaba, 12 set. 2018. Disponível em: <https://www.jornalcruzeiro.com.br/>. Acesso em: 16 abr. 2020.

ESPECIALISTAS questionam eficácia do uso de apostilas. **Cruzeiro do Sul**, Sorocaba, 30 nov. 2018. Disponível em: <https://www.jornalcruzeiro.com.br/>. Acesso em: 29 abr. 2020.

EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos de Política Educacional** 2008. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/211971320/texto-Olinda-PDF>. Acesso em 26 agos. 2018.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FALEIROS, Vicente de Paula. **A política social do Estado capitalista**. 8ª ed. Revista. São Paulo: Cortez, 2000.

FERNANDES, Luis. Neoliberalismo e reestruturação capitalista. *In*: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

FERREIRA, Norma Sandra Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte” **Revista Educação & Sociedade**, n. 47, ago.2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 12 set. 2018.

FERREIRA, Valdelice Borghi. **O Processo de municipalização de ensino em Sorocaba: Aberto para balanço**, 2003. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2003.

FIGUEIREDO, Ney Lima *et al.* **Empresariado brasileiro: política, economia e sociedade**. São Paulo: Editora de Cultura, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr-jun.2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2019.

FREITAS, Luiz Carlos. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIAS, Ligia; SILVA, Tamires Cristina. A influência neoliberal sobre o poder legislativo. **Revista Digital de Direito Administrativo**, v. 3, n. 2, p. 413-428, 2016. Disponível em: [www.revistas.usp.br/rdda](http://www.revistas.usp.br/rdda). Acesso em: 17 fev. 2019.

GIDDENS, Anthony (org.). **O debate global sobre a terceira via**. São Paulo: UNESP, 2007.

GOROSTIAGA, Jorge M.; TELLO, César G. Globalização e reformas educacionais na América Latina: uma análise intertextual. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 12 out. 2018.

HISTPEP. **Instituição Escolar: História, Trabalho e Políticas de Educação Profissional**. Disponível em: <http://educacao.uniso.br>. Acesso em: 03 set. 2018.

JUSTIÇA CONCEDE liminar e suspende gestão compartilhada das creches municipais. **IPA ONLINE**, 29 nov. 2018. Disponível em: <http://jornalipanema.com.br/n/>. Acesso em: 12 abr. 2020.

JUSTIÇA SUSPENDE a terceirização de creches em Sorocaba. **Cruzeiro do Sul**, Sorocaba, 30 nov. 2018. Disponível em: <https://www.jornalcruzeiro.com.br/>. Acesso em: 16 abr. 2020.

KRAWCZYK, Nora Rut. O PDE: novo modo de regulação estatal? **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 135, p. 797-815, set./dez. 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742008000300013&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742008000300013&script=sci_abstract&lng=pt). Acesso em: 20 fev. 2019.

KRAWCZYK, Nora. A sustentabilidade da reforma educacional em questão: a posição dos organismos internacionais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, jan./fev./mar. 2011. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 12 out. 2018.

KRAWCZYK, Nora. Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educação e Sociedade**, v.35, n.126, p. 21-41, 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302014000100002&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302014000100002&lng=es&nrm=iso). Acesso em: 15 out. 2019.

LATHAM, Mark. A terceira via: um esboço. *In*: GIDDENS, Anthony (org.). **O debate global sobre a terceira via**. São Paulo: Unesp, 2007.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIMINAR impede a compra de apostilas didáticas pela Prefeitura de Sorocaba. **Cruzeiro do Sul**, Sorocaba, 6 dez. 2018a. Disponível em: <https://www.jornalcruzeiro.com.br/>. Acesso em: 29 abr. 2020.

LIMINAR impede a compra de livros. **Cruzeiro do Sul**, Sorocaba, 7 dez. 2018b. Disponível em: <https://www.jornalcruzeiro.com.br/>. Acesso em: 29 abr. 2020.

MAGALHÃES, Giovanna Modé. A privatização da educação no cenário internacional: reflexões sobre a agenda Pós-2015. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 25, n.50, set./dez. 2015. Disponível em: [www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/issue/view/1017/ShowToc](http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/issue/view/1017/ShowToc). Acesso em: 10 out. 2018.

MAINARDES, Jefferson. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Contrapontos**, Itajaí, v. 9, n. 1, pp. 4-16, jan/abr 2009. Disponível em: <http://ri.uepg.br:8080/riuepg/handle/123456789/240>. Acesso em: 14 maio 2020.

MAPA DA INDÚSTRIA PAULISTA (2003-2016), 2019. Disponível em: <http://seade.gov.br>. Acesso em: 5 set. 2020.

MARINELA, Fernanda. **Direito administrativo**. São Paulo: Saraiva, 12. Edição, 2018.

MASSA-ARZABE, Patrícia Helena. Dimensão jurídica das políticas públicas. *In*: BUCCI, Maria Paula Dallari (Org.). **Políticas públicas**: reflexão sobre o conceito jurídico. São Paulo: Saraiva, 2006, p. 51-73.

MARTINS, André Silva. “Todos pela educação”: o projeto educacional de empresários para o Brasil século XXI. **GT 9-Trabalho e Educação**, ANPEd. Caxambu, 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt09-4799-int.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2019.

MARTINS, Erika Moreira. **Todos pela educação?** Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira. 1. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

MELATI, Edmara Aparecida Parra. **Planejamento educacional na Secretaria da Educação de Sorocaba: autonomia ou sujeição? (1994 – 2003)**, 2017. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2017.

MELATI, Edmara Aparecida Parra; CARMO, Jefferson Carriello do. A criação do Conselho Municipal de Educação e a Instituição do Sistema Municipal de Ensino de Sorocaba: uma reconstrução histórica. **Quaestio: Revista de Estudos em Educação**, v. 20, n. 1, p. 113-131, abr. 2018. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio>. Acesso em: 10 mar. 2020.

MONTAÑA, Carlos. **Terceiro Setor e a questão social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. Ed. Cortez, 2010.

MP apura mudança no sistema de ensino da rede municipal de Sorocaba **Cruzeiro do Sul**, Sorocaba, 23 mar. 2019. Disponível em: <https://www.jornalcruzeiro.com.br/>. Acesso em: 30 abr. 2020.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. As três ideias de sociedade civil, o Estado e a politização. *In*: COUTINHO, Carlos Nelson e TEIXEIRA, Andréa de Paula. **Ler Grasmci, entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

OLIVEIRA, Romualdo Portela; SOUZA, Sandra Zákia Lian. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 27 set. de 2019.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Educação Pública e Privada na Constituição Federal de 1988. *In*: ADRIÃO, Thereza; PERONI, Vera. (orgs.). **O Público e o Privado na Educação**: Interfaces entre o Estado e sociedade. São Paulo: Xamã, 2005.

OLIVEIRA, Suad Aparecida Ribeiro de. **O primeiro parque infantil de Sorocaba: o contexto histórico e as circunstâncias específicas de sua criação e instalação**, 2010. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2010.

PASTORINI, Alejandra; GALIZIA, Silvina. Principais características da redefinição da proteção social no Brasil. *In*: PASTORINI, Alejandra; ALVES, Andrea Moraes; GALIZIA, Silvina (Orgs). **Estado e cidadania**: reflexões sobre as políticas públicas no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012, p. 103 - 133.

PERONI, Vera. A relação público/privado e a gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado. *In*: ADRIÃO, Thereza. PERONI, Vera (Orgs.). **Público e privado na educação**: novos elementos para o debate. São Paulo, SP: Xamã, 2012.

PIOTTE, Jean Marc. **O Pensamento Político de Gramsci**. Porto: Afrontamento, 1975.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO URBANO INTEGRADO (PDUI). Região Metropolitana de Sorocaba (RMS). Disponível em: <http://pdui.sp.gov.br>. Acesso em: 4 set. 2020.

PREFEITURA DIVULGA detalhes da terceirização da Educação; Instituto com 1 dia de registro é cadastrado e tem proposta aceita. **Jornal Z Norte**, Sorocaba, 26 out. 2018. Disponível em: <http://jornalznorte.com.br/>. Acesso em: 15 abr. 2020.

PREFEITURA PUBLICA novo edital para gestão compartilhada em creches. **Cruzeiro do Sul**, Sorocaba, 23 jan. 2019. Disponível em: <https://www.jornalcruzeiro.com.br/>. Acesso em: 16 abr. 2020.

PREFEITURA DE SOROCABA pede para Polícia investigar aquisição de livros. **Cruzeiro do Sul**, Sorocaba, 13 fev. 2020. Disponível em: <https://www.jornalcruzeiro.com.br/>. Acesso em: 30 abr. 2020.

PREFEITURA VAI recorrer contra proibição de material didático **Cruzeiro do Sul**, Sorocaba, 8 dez. 2018. Disponível em: <https://www.jornalcruzeiro.com.br/>. Acesso em: 29 abr. 2020.

PROGRAMA DE GOVERNO 2002. **Coligação Lula Presidente** - Um Brasil para Todos, 2002. Disponível em: [csbh.fpabramo.org.br/uploads/programagoverno.pdf](http://csbh.fpabramo.org.br/uploads/programagoverno.pdf). Acesso em: 19 fev. 2019.

PRONKO, Marcela; FONTES, Virgínia. Hegemonia. *In*: CALDART, Roseli Salet; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

ROBERTSON, Susan L. A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 50, maio-ago. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n50/v17n50a03.pdf>. Acesso em: 4 maio 2020.

RODRIGUES, José. **O moderno Príncipe Industrial**: o Pensamento Pedagógico da Confederação Nacional da Indústria. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. A pesquisa documental e o estudo histórico de políticas educacionais. **O Guardador de Inutensílios**. Cadernos de Cultura. Universidade Católica Dom Bosco, n. 7, p. 17-30, maio 2004. Campo Grande: UCDB, 2004.

SAAD FILHO, Alfredo; MORAIS, Lecio. **Brasil: neoliberalismo versus democracia**. São Paulo: Boitempo, 2018.

SAES, Décio. **República do capital**. São Paulo: Boitempo, 2001.

SANDANO, Wilson. **Lei Orgânica Municipal de 1990, Educação e Cidadania em Sorocaba**, 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1997.

SÃO PAULO. **Lei Complementar Estadual n. 1.241/14, de 8 de maio de 2014 de São Paulo**. Cria a Região Metropolitana de Sorocaba e dá providências correlatas. São Paulo. Palácio dos Bandeirantes, 2014. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/>. Acesso em: 18 set. 2020.

SÃO PAULO. Ministério Público. Recomendação, 28 de novembro de 2018. Ministério Público, Área Regional de Sorocaba. **Recomendação**, São Paulo, 2018a. Disponível em: <http://www.cmeso.org>. Acesso em: 18 abr. 2020.

SÃO PAULO. Ministério Público. Procedimento Administrativo de Acompanhamento (PAA) n. MP: 62.0712.0003178/2018-1, de 26 de junho de 2018 - 1ª Promotoria de Justiça de Sorocaba. **Procedimento Administrativo**. São Paulo: Ministério Público, 2018b. Disponível em: <http://www.cmeso.org>. Acesso em: 18 abr. 2020.

SÃO PAULO. Tribunal de Justiça. Ação Civil Pública, Vaga em creche Processo n. 1039664-05.2016.8.26.0602. **Ação Civil Pública**. São Paulo, Tribunal de Justiça, 2016. Disponível em: <https://esaj.tjsp.jus.br/esaj/portal.do?servico=190090>. Acesso em: 2 abr. 2020.

SÃO PAULO. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo **Processo Digital n.: 1041254-46.2018.8.26.0602**, Classe: Ação Civil Coletiva - Utilização de bens públicos. São Paulo: Comarca de Sorocaba Foro de Sorocaba Vara da Fazenda Pública, 2018c. Disponível em: <http://www.cmeso.org>. Acesso em: 15 abr. 2020.

SÃO PAULO. Ministério Público. **Ofício n. 172/19 – 15º P.J., de 01 de março de 2019**. Sorocaba: Promotoria de Justiça Cível de Sorocaba, 2019. Disponível em: <http://www.cmeso.org>. Acesso em: 15 abr. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **PDE - O Plano de Desenvolvimento da Educação**: Análise crítica da política. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Demerval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérsias e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, Demerval. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024)**: por uma outra política educacional. 5ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 12 out. 2018.

SERVIDORES rejeitam propostas apresentadas pela Educação. **Cruzeiro do Sul**, Sorocaba, 12 set. 2018. Disponível em: <https://www.jornalcruzeiro.com.br/>. Acesso em: 30 abr. 2020.

SHIROMA, Oto Eneida; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, jul/dez. 2005. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em: 01 out. 2018.

SHIROMA, Eneida; *et al.* Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos Pela Educação. In: BALL, Sthepen. J.; MAINARDES, Jefferson. (orgs.). **Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Luiz Inácio Lula. **Carta ao povo brasileiro**, 22 de junho de 2002. Disponível em: <http://www.fpabramo.org.br>. Acesso em: 3 jun. 2019.

SILVA, Maria Magdala Vasconcelos de Araújo. Capitalismo e políticas sociais: o dilema da autonomia dos cidadãos e da defesa da universalidade dos direitos sociais. In: PASTORINI, Alejandra; ALVES, Andrea Moraes; GALIZIA, Silvina (Orgs). **Estado e cidadania**: reflexões sobre as políticas públicas no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

SILVA, Vanderlei da. **O terceiro setor e a escola**: Serviço social nas escolas por meio de parcerias com organizações da sociedade civil. 2013. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2013.

SILVA, Petula Ramanauskas Santorum e. **A judicialização na educação infantil entre ênfases, encaminhamentos e solicitações no município de Sorocaba/SP**, 2018. 221f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2018.

SINGER, Paul. Poder, política e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 1, jan./fev./mar./abr./dez. 1996. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 12 out. 2018.

SIQUEIRA, Ângela C. de. A regulamentação do enfoque comercial no setor educacional via OMC/GATS. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 48, maio/jun./jul. 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 12 out. 2018.

SOROCABA ASSINA convênio para implantação do Sistema Sesi; Parceria deve beneficiar mais de 56 mil alunos. **Jornal Z Norte**, Sorocaba, 20 dez. 2018. Disponível em: <http://jornalznorte.com.br/>. Acesso em: 14 dez. 2020.

SOROCABA. **Decreto n. 2.823, de 31 de dezembro de 1976**. Oficializa o Hino a Sorocaba. Sorocaba: Câmara Municipal, 1976. Disponível em: <http://www.letras.mus.br/hinos-de-cidades/473067/>. Acesso em : 15 set. 2020.

SOROCABA. **Lei Orgânica do Município de Sorocaba/SP, de 05 de abril de 1990**. Sorocaba: Câmara Municipal de Sorocaba. Disponível em: <http://www.leismunicipais.com.br>. Acesso em: 20 set. 2020.

SOROCABA. **Lei n. 4.574, de 19 de julho de 1994**. Cria o Conselho Municipal de Educação de Sorocaba , e dá outras providências. Sorocaba: Prefeitura de Sorocaba, 2013. Disponível em: <http://www.leismunicipais.com.br>. Acesso em: 23 set. 2020.

SOROCABA. **Lei n. 6754, de 22 de novembro de 2002**. Dispõe sobre alteração de dispositivos à Lei n. 4.574, de 19 de julho de 1994, que cria o Conselho Municipal de Educação de Sorocaba , e dá outras providências. Sorocaba: Prefeitura de Sorocaba, 2013. Disponível em: <http://www.leismunicipais.com.br>. Acesso em: 23 set. 2020.

SOROCABA. **Lei Municipal n. 9.807, de 16 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais. Sorocaba: Prefeitura de Sorocaba, 2011. Disponível em: <http://www.sorocaba.sp.gov.br/>. Acesso em: 10 mar. 2020.

SOROCABA. **Lei n. 10.059, de 03 de maio de 2012**. Dispõe sobre a denominação de “Professora Fernanda de Camargo Pires” a sede do CMESO. Sorocaba: Prefeitura de Sorocaba, 2012a. Disponível em: <http://www.leismunicipais.com.br>. Acesso em: 30 set. 2020.

**SOROCABA. Resolução SEDU/GS n. 14/2012, de 09 de maio de 2012.** Homologa, com fundamento no artigo 7º da Lei Municipal n. 4574, de 19/07/94, e Lei Municipal n. 6754, de 22/11/2002, o Regimento Interno do Conselho Municipal da Educação, aprovado em Sessão Plenária do Conselho Municipal de educação, realizada em 08/05/2012. Sorocaba: Prefeitura Municipal de Sorocaba – Secretaria da Educação, 2012b. Disponível em: <http://www.cmeso.org>. Acesso em: 16 set. 2020.

**SOROCABA. Decreto 20.855/2013 de 21 de novembro de 2013.** Dispõe sobre as diretrizes dos critérios para ingresso, das inscrições no cadastro municipal unificado, da classificação, da reclassificação e da documentação para matrícula nas instituições educacionais municipais que atendem a etapa da educação infantil – creche, e dá outras providências. Sorocaba: Prefeitura de Sorocaba, 2013. Disponível em: <http://www.leismunicipais.com.br>. Acesso em: 10 set. 2020.

**SOROCABA. Lei n. 11.133, de 25 de junho de 2015.** Aprova o Plano Municipal de Educação (PME) do município de Sorocaba. Sorocaba: Prefeitura de Sorocaba, 2015. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sorocaba/lei-ordinaria/2015/1114/11133/lei-ordinaria-n-11133-2015-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-pme-do-municipio-de-sorocaba>. Acesso em: 1 maio 2018.

**SOROCABA. Lei 11.488, de 19 de janeiro de 2017.** Dispõe sobre a reorganização da estrutura administrativa da Prefeitura Municipal de Sorocaba e dá outras providências. Sorocaba: Prefeitura de Sorocaba, 2017a. Disponível em: <http://www.leismunicipais.com.br>. Acesso em: 19 set. 2020.

**SOROCABA. Plano de Governo da Administração Municipal Sorocaba, SP (Gestão 2017 – 2020),** 2017b. Disponível em: <http://www.sorocaba.sp.gov.br/>. Acesso em: 15 mar. 2020.

SOROCABA CANCELOU a adesão ao programa de livros didáticos que estão nos Correios. **Cruzeiro do Sul**, Sorocaba, 29 nov. 2018. Disponível em: <https://www.jornalcruzeiro.com.br/>. Acesso em: 30 abr. 2020.

**SOROCABA. Edital de Chamamento Público SEDU n. 01/2018, 07 de maio de 2018.** Processo Administrativo n. 14.273 /2018. Sorocaba: Prefeitura de Sorocaba, 2018a. Disponível em: <http://www.sorocaba.sp.gov.br/>. Acesso em: 15 mar. 2020.

**SOROCABA. Ata de Julgamento da Impugnação ao Edital de Chamamento Público SEDU n.01/2018 com base em reunião realizada pela Comissão de Avaliação e Qualificação de Organização Social nomeada nos termos da Portaria conjunta SEDU/SELC n. 01, de 04 de maio de 2018.** Sorocaba. Prefeitura de Sorocaba, 2018b. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a2/sp/s/sorocaba>. Acesso em: 10 abr. 2020.

**SOROCABA. Ofício SEDU/GS n. 2.198/2018, de 28 de setembro de 2018.**

Encaminha ao CMESO o Projeto - Planejamento 2018 para a Gestão Compartilhada na Educação Infantil do Município de Sorocaba. Sorocaba: Secretaria da Educação, 2018c. Disponível em: <http://www.cmeso.org>. Acesso em: 10 abr. 2020.

**SOROCABA. Edital SEDU n. 01 / 2019.** Dispõe sobre o Credenciamento de Organizações da Sociedade Civil nos termos da legislação vigente aplicável, em especial os arts. 37, 208 e 213 da Constituição Federal, Lei Federal n. 9.394/96, Lei Federal n. 13.019/2014 e alterações, art. 30, inciso VI, e Decreto Municipal n. 23.497/18, art. 7º, §2º. Sorocaba: Prefeitura de Sorocaba, 2019a. Disponível em : <http://www.sorocaba.sp.gov.br/>. Acesso em: 10 abr. 2020.

**SOROCABA. Lei n. 12.018/2019, de 7 de junho de 2019.** Dá nova redação ao inciso I, do art. 3º, da Lei nº 9.807, de 16 de novembro de 2011, que dispõe sobre qualificação de entidades como organizações sociais e dá outras providências. Sorocaba: Prefeitura de Sorocaba, 2019b. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a2/sp/s/sorocaba>. Acesso em: 10 abr. 2020.

**SOROCABA. Lei n. 12.157, de 18 de dezembro de 2019.** Altera dispositivos da Lei n. 11.488, de 19 de janeiro de 2017, que dispõe sobre a reorganização da estrutura administrativa da Prefeitura Municipal de Sorocaba e dá outras providências. Sorocaba: Prefeitura de Sorocaba, 2019c. Disponível em: <http://www.leismunicipais.com.br>. Acesso em: 19 set. 2020.

**SOROCABA. Portaria SEDU n. 06,** de 18 de janeiro de 2019. Dispõe sobre a criação e a nomeação de membros para composição da Comissão de Credenciamento de Organizações da Sociedade Civil, que procederão com a avaliação e seleção dos interessados em se credenciar junto à Secretaria Municipal da Educação, nos termos do Edital SEDU nº 01/2019. Prefeitura de Sorocaba, 2019d. Disponível em: <http://www.sorocaba.sp.gov.br/>. Acesso em: 10 out. 2020.

**SOROCABA. Instrução Normativa SEDU-GS n. 04,** de 30 de janeiro de 2019. Estabelece critérios para apresentação de Plano de Trabalho pelas Organizações da Sociedade Civil, previamente credenciadas, e dá outras providências. Prefeitura de Sorocaba, 2019e. Disponível em: <http://www.sorocaba.sp.gov.br/>. Acesso em: 10 out. 2020.

**SOROCABA. Portaria SEDU n. 09/2019.** Dispõe sobre a nomeação de comissão de monitoramento e avaliação das parcerias firmadas com Organizações Sociedade Civil, que tem por objetivo realizar atividades e serviços de educação, prestando atendimento na Educação Infantil, da Rede Municipal de Educação de Sorocaba, em conformidade com o disposto no art. 35, inciso V, alínea “h”, da Lei Federal nº 13.019/2014 alterada pela Lei nº 13.204/2015. Prefeitura de Sorocaba, 2019f. Disponível em: <http://www.sorocaba.sp.gov.br/>. Acesso em: 10 out. 2020.

SOROCABA. **Portaria SEDU n. 10/2019**. Dispõe sobre a nomeação de Gestor das parcerias firmadas com Organizações Sociedade Civil, que tem por objetivo realizar atividades e serviços de educação, prestando atendimento na Educação Infantil, da Rede Municipal de Educação de Sorocaba, em conformidade com o disposto no art. 35, inciso V, alínea “h”, da Lei Federal nº 13.019/2014 alterada pela Lei nº 13.204/2015. Prefeitura de Sorocaba, 2019g. Disponível em: <http://www.sorocaba.sp.gov.br/>. Acesso em: 10 out. 2020.

SPRING, Joel. **Como as corporações globais querem usar as escolas para moldar o homem para o mercado**. Campinas, SP: Vide Editorial, 2018.

TJ cassa liminar que impedia gestão compartilhada na educação infantil. **G1. Sorocaba e Jundiá**, 20 dez. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sorocaba-jundiai/>. Acesso em: 10 abr. 2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **5 Anos, 5 Metas, 5 Bandeiras**. São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br>. Acesso em: 16 set. 2017.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Estatuto Social-Todos Pela Educação (2013)**. São Paulo. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org>. Acesso em: 23 nov. 2018.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Missão, objetivos e princípios**. São Paulo. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br>. Acesso em: 16 set. 2017.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Quem somos?** São Paulo. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/0-tpe>. Acesso em: 16 set. 2017.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Relatório Todos Pela Educação (2006-2009)**. São Paulo. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca>. Acesso em: 16 set. 2017.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **EDUCAÇÃO JÁ - Uma proposta suprapartidária de estratégia para a Educação Básica brasileira e prioridades para o Governo Federal em 2019-2022**. São Paulo [s.n.], 2018. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca>. Acesso em: 15 jan. 2020.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. *In*: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão, crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**. UNESCO, 1990.  
Disponível em: [http://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10230.htm.cedes.unicamp.br](http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm.cedes.unicamp.br).  
Acesso em: 15 ago. 2018.